



ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

А.М. СТОЛЯРЕНКО



А.М. СТОЛЯРЕНКО

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

*Рекомендовано Учебно-методическим центром
«Профессиональный учебник» в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений, обучающихся
по педагогическим специальностям (030000)*



Москва • 2017

УДК 37.01(075.8)
ББК 74.00я73
С81

Р е ц е н з е н т ы:

заслуженный деятель науки,
доктор педагогических наук, профессор *В.П. Давыдов*;
доктор педагогических наук, профессор *А.Д. Лазукин*;
доктор педагогических наук, профессор *А.В. Буданов*

Главный редактор издательства
кандидат юридических наук,
доктор экономических наук *Н.Д. Эриашвили*

Столяренко, Алексей Михайлович.

С81 **Общая педагогика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям (030000) / А.М. Столяренко. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. — 479 с.**

ISBN 5-238-00972-0

Агентство СІР РГБ

Пособие содержит науковедческие, методологические и теоретические основы современной педагогики как науки не только об образовании, но и о жизни людей всех возрастов и профессий. Рассматриваются возможности повышения ее практической значимости для граждан и общества, преодоления зауженных концепций и взглядов «школоцентризма» и «дидактоцентризма», увлечения «знаниевой» парадигмой, слабостей воспитания, развития, подготовки людей к жизни, отстраненности от педагогических проблем взрослых и возросших ныне социально-педагогических влияний среды. Раскрываются способы обеспечения постоянной целостности педагогической работы в единстве воспитания, образования, обучения и развития.

Общая педагогика раскрывается как компонент образованности любого человека и как фундамент профессионализма педагога, его мышления, системы главных профессионально-научных ценностей, а овладение ею — как обязательное условие профессионально-личностного становления и совершенствования.

Для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям, преподавателей вузов, исследователей педагогических проблем, учителей.

ББК 74.00я73

ISBN 5-238-00972-0

© А.М. Столяренко, 2006

© ИЗДАТЕЛЬСТВО ЮНИТИ-ДАНА, 2006

Воспроизведение всей книги или какой-либо ее части любыми средствами или в какой-либо форме, в том числе в Интернет-сети, запрещается без письменного разрешения издательства

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора	7
Раздел I. Педагогика как наука	11
Глава 1. Педагогика: история и современность	12
1.1. Педагогика и современность	12
Педагогика: наука и практика • Человек и педагогика • Общество и педагогика • Педагогическая подготовленность и квалификация современного образованного человека	
1.2. История зарубежной педагогики	27
Предыстория педагогики • Классики зарубежной педагогики XVI—XX вв.	
1.3. Возникновение и развитие педагогики в России	34
Ранние педагогические идеи • Отечественная педагогика XVIII—XIX вв. • Социалистическая педагогика 1917—1993 гг. • Некоторые уроки истории педагогики	
Вопросы и задания для самостоятельной работы	44
Библиографический список	45
Глава 2. Науковедческие и методологические основы педагогики	46
2.1. Начала науковедческого и методологического подходов в педагогике	46
Наука и научный подход • Объект педагогики • Предмет педагогики • Педагогика в системе наук	
2.2. Феноменология педагогической действительности	58
Педагогические факты, закономерности и механизмы • Индивидуально-педагогические и групповые, социально-педагогические явления • Воспитание, образование, обучение, развитие • Педагогическая система и педагогический процесс • Виды педагогической деятельности	
2.3. Цели, задачи, функции педагогики и методология педагогического исследования	75
Цели, задачи и функции педагогики • Структура научно-педагогического знания • Общие принципы педагогической науки • Методы педагогического исследования	
Вопросы и задания для самостоятельной работы	91
Библиографический список	92
Глава 3. Современная мировая педагогика	94
3.1. Сравнительная педагогика и ее методология	94
Сравнительный подход в педагогике • История и состояние сравнительной педагогики • Частная методология сравнительно-педагогического исследования	
3.2. Современный мировой педагогический опыт (общая характеристика)	101
Основные черты мирового педагогического опыта • Философско-педагогические течения в зарубежной педагогике	

3.3. Мировые педагогические школы	109
Мировая педагогическая «школа знаний (учебы)» • Мировая педагогическая «школа труда» • Мировая педагогическая «школа жизни» • Сравнительно-педагогическая оценка школ	
Вопросы и задания для самостоятельной работы	119
Библиографический список	120
Раздел II. Основы педагогической теории	121
Глава 4. Теория личности	122
4.1. Личность как объект и предмет педагогической науки	122
Специфика педагогического подхода к личности • Педагогические свойства и уровень сформированности личности	
4.2. Процесс педагогической социализации человека	128
О биологическом и социальном в социализации • Закономерности педагогической социализации	
4.3. Основы педагогической системы формирования личности	141
Цель формирования • Общие педагогические принципы формирования личности • Личностно-социально-деятельностный подход к формированию личности • Противоречия и трудности формирования личности	
Вопросы и задания для самостоятельной работы	157
Библиографический список	159
Глава 5. Теория общности	160
5.1. Общность как объект и предмет педагогики	160
Человеческая общность в системе интересов педагогики • Социально-педагогическая действительность	
5.2. Социальная педагогика общества	167
Общество и его педагогическая сфера • Социально-педагогическая функция управления в обществе • Социальная педагогика в реформаторстве и инновациях • Социально-педагогические проблемы современного общества • Народная педагогика	
5.3. Социальная педагогика коллектива	190
Группа, коллектив в педагогике • Педагогические основы работы с коллективом • Управление, менеджмент и коллектив	
Вопросы и задания для самостоятельной работы	206
Библиографический список	208
Глава 6. Теория воспитания	209
6.1. Сущность воспитания	209
Сущность воспитания и воспитанности • Место воспитания в педагогической системе работы	
6.2. Цели, задачи и принципы воспитания	216
Концептуальные основы воспитания • Содержательные принципы воспитания • Организационные принципы воспитания • Методические принципы воспитания	
6.3. Организация и методы воспитания	233
Организация воспитания • Методы воспитания • Способы практического воспитания	

6.4. Виды воспитания	246
Нравственное воспитание • Другие виды воспитания • Воспитание в работе с персоналом учреждений и организаций	
Вопросы и задания для самостоятельной работы	259
Библиографический список	260
Глава 7. Теория образования	261
7.1. Педагогическая сущность образования	261
Образованность и образование • Проблемы, цели и содержание образования • Педагогическая сущность образовательного процесса	
7.2. Система образования в стране	272
Законодательные приоритеты в образовании • Иерархическая система образования и квалификации образованности • Основные виды образовательных учреждений • Государственные образовательные стандарты и образовательные программы	
7.3. Образовательно-педагогический процесс	283
Основное звено и системность процесса • Основные условия эффективности образовательно-педагогического процесса • Формы организации процесса • Методическая система процесса	
7.4. Личностно-формирующий потенциал и система образовательного учреждения	295
Личностно-формирующий потенциал • Создание личностно-формирующей системы	
7.5. Инновации в образовании	301
Инновации и их педагогическое качество • Мировой опыт инноваций в образовании	
Вопросы и задания для самостоятельной работы	306
Библиографический список	307
Глава 8. Теория обучения	308
8.1. Сущность, закономерности и принципы обучения	308
Дидактика и сущность обучения • Знания, навыки и умения • Закономерности и принципы обучения	
8.2. Формы, средства и методы обучения	320
Организационные формы обучения • Средства обучения • Методы обучения • Методика, технологии и методические системы	
8.3. Общая методика формирования знаний, навыков и умений	332
Формирование знаний • Формирование навыков • Формирование умений	
8.4. Профессиональное обучение взрослых в организациях	339
Особенности профессионального обучения работающих • Профессионально-педагогическая подготовка • Организационная подготовка • Подготовка групп • Профессионально-психологическая подготовка • Экстремальная подготовка • Педагогика управления и менеджмента	
Вопросы и задания для самостоятельной работы	350
Библиографический список	351
Глава 9. Теория развития	353
9.1. Сущность и педагогические принципы развития личности	353
Развитость и развитие личности в педагогике • Принципы развития	
9.2. Интеллектуальное развитие	362
Развивающее обучение • Развитие мышления	

9.3. Жизнедеятельностное развитие	366
Гуманитарное развитие • Демократическое развитие • Экономическое развитие	
9.4. Специальное (профессиональное) развитие	374
Основы специального развития • Развитие на занятиях физической культурой и спортом • Развитие отдельных профессионально важных качеств • Обеспечение занятий по развитию качеств	
Вопросы и задания для самостоятельной работы	389
Библиографический список	389
Глава 10. Педагогика жизнедеятельности человека	391
10.1. Человек как субъект-объект жизнедеятельности	391
Самоосуществление человека в современной жизни • Человек как субъект-объект самосовершенствования и педагогического взаимодействия • Помощь в самоопределении человека как субъекта самосовершенствования	
10.2. Педагогика профессиональной карьеры человека и самосовершенствования в ней	399
Профессиональная карьера и самосовершенствование • Профессионально-личностное самосовершенствование студентов • Профессиональное самосовершенствование взрослых	
10.3. Педагогическое обеспечение жизнедеятельности взрослых	405
Педагогика в самообеспечении человеком своей жизнедеятельности • Педагогическая поддержка населения	
10.4. Педагогическое обеспечение безопасности жизнедеятельности	411
Помощь в экстремальных ситуациях и в постэкстремальный период • Правовое воспитание и виктимологическая подготовка • Педагогика здоровья • Совершенствование педагогической поддержки взрослых	
Вопросы и задания для самостоятельной работы	421
Библиографический список	422
Глава 11. Педагогическая деятельность и ее субъект	424
11.1. Субъект и профессиограмма педагогической деятельности	424
Субъект педагогической деятельности • Основные особенности и требования педагогической деятельности	
11.2. Педагогический портрет и культура субъектов педагогической деятельности	428
Педагогический портрет педагога • Педагогическая культура педагога • Культура коллективного субъекта педагогической деятельности • Профессионально-педагогическая компетентность	
11.3. Педагогические действия и техника их выполнения	442
Общая характеристика • Педагогические действия • Техника использования речевых и неречевых средств	
11.4. Педагогическое образование	465
Значение и проблемы педагогического образования • Повышение квалификации • Совершенствование подготовки педагогических кадров	
Вопросы и задания для самостоятельной работы	476
Библиографический список	477

ОТ АВТОРА

«Если существует наука, действительно нужная человеку, то это та, ...из которой можно научиться тому, каким надо быть, чтобы быть человеком», — писал философ И. Кант. Педагогика — наука о том, кем быть, каким быть, как стать человеком достойным и успешным в жизни. Педагогические задачи и проблемы воспитания, образования, обучения, развития и самосовершенствования не только научны, но и остро практичны. Они — сквозные в жизни каждого человека: ребенка, родителя, ученика, студента, преподавателя, рабочего, воина, предпринимателя, менеджера, руководителя, депутата, государственного служащего, пенсионера — любого человека и гражданина. Они стоят и перед обществом: оно таково — каковы люди, их которых оно состоит. Общество, государство, страна не могут стать лучше, если люди, живущие в них, не станут лучше. Эти задачи и проблемы стары как мир и вечны, пока он есть. Решенные, казалось бы, однажды, они, как Феникс из пепла, возникают вновь перед каждым поколением, призывая пристальнее вглядываться в реальную жизнь и ближайшее будущее.

К сожалению, педагогика ныне не заняла еще достойного места в жизни общества и не получила широкого признания государства, его органов, структур общества и людей. Ее конструктивные практические возможности в бурных переменах современной жизни пока недооцениваются, и интерес к ней ограничен в основном образовательными учреждениями. Уровень педагогической работы в обществе снизился, а теория и практика педагогики не принимают достаточных усилий для исправления положения, удовлетворяясь малым. Причины этого, несомненно, заключаются и в ней самой, и к их числу можно отнести такие.

1. Педагогика — наука, которая не может жить только старым. Нельзя идти вперед с обществом и новым поколением, повернув голову назад. 500 лет непрерывно говорят: педагогика — это наука о передаче человеческого опыта из поколения в поколение. Но опыт — это всегда прошлое (хотя основа его, конечно, не устаревает). В нынешние времена быстрых и все ускоряющихся значительных перемен (такова новая эпоха не только российской жизни, но и всего человечества) особенно остро ощущается потребность в новых подходах во всех сферах жизни, а к прошлому обыденное сознание относится преимущественно как к устаревшему. Педагогика, выступая апологетом общего прошлого, сама создает себе неподдающийся имидж устаревающей науки. Суть же миссии современной педагогики в другом: *готовить людей к жизни, учить цивилизованной самореализации в ней, опираясь на опыт человечества и с заботой о будущем.*

2. Традиционная педагогика — «школоцентристская» наука, в сущности, искусственно, по каким-то причинам ограничивающая свои интере-

сы стенами образовательных учреждений, хотя ничуть не меньше педагогических проблем есть и во взрослой жизни людей. Люди ищут ответы на них в такой науке, но не находят, и она становится для них не интересной, ограниченно нужной и столь же ограниченно поддерживаемой. Сегодня официальная педагогика стала говорить о педагогике взрослых, но, судя по публикациям, дело чаще всего сводится к педагогике высшего образования, которое не исчерпывает проблем взрослости. Вместе с тем более 100 лет назад начали появляться инициативные, не признаваемые долгое время официальной педагогикой, а ныне превратившиеся в специальные системы педагогических знаний о взрослости — педагогика спорта, военная педагогика, юридическая педагогика, опыт и разработки которых полезны для создания подлинно взрослой педагогики.

Современная педагогика должна *объединить традиционные подходы со «взрослыми», свести их в единую систему педагогической работы в стране*. Такая педагогика будет не только для учеников и учителей, а для всех людей, не только для образовательных учреждений, но и для всех структур государства и общества, и тогда она станет понятной, сильной, нужной всем и обществу, будет всемерно поддерживаться.

3. Педагогическая теория и практика не могут оставаться островком старого мира в новом мире. В определенной степени справедливы (если исключить крайние оценки) имеющиеся в публикациях критические замечания, что педагогика словно прячется от кипения современной бурной жизни, стремясь ограничить себя узким мирком школы и рассуждениями о том, какой она должна быть. Уже два десятилетия пробивают себе дорогу исследования по социальной педагогике, не получающие должной поддержки и широкого распространения (есть даже факты директивного сведения ее к рамкам школы и мелкотемью). Они указывают на принципиальную невозможность строить всю современную педагогическую работу вне зависимости от глобальных и глубоких перемен в жизни нашего общества и мира.

Еще 150 лет назад, когда люди учились при свечах и лучине, передвигались на телегах и санях, мир и факторы, влияющие на них, ограничивались ближайшим окружением — семьей, родом, общиной. Сейчас для каждого человека распахнут весь мир, который стал мегаинформационным миром. Человек из члена маленькой семьи, учебного или трудового коллектива превратился в члена общества и мира, стал жить в атмосфере глобальных процессов, событий и оказался подверженным сильному их влиянию, причем часто даже большему, чем влияние семьи и школы.

Ветры крупномасштабных жизненных перемен ворвались и в школу — хочет того кто-то или нет, признает или нет. Можно утверждать, что главные педагогические проблемы деятельности образовательных учреждений порождены сегодня именно общественными и мировыми процессами и условиями, т.е. имеют социально-педагогическое происхождение и сущность. Вместе с тем и жизнь всех категорий людей, а также будущее общества стали в большей степени зависеть от *педагогики общества*, а не

только от «парной педагогики» и педагогики коллектива. Заниматься сегодня проблемами воспитания, образования, обучения и развития детей и взрослых, игнорируя социально-педагогические влияния и не стремясь подчинить их рациональному совершенствованию, — значит заниматься формальной педагогикой, принимать позу страуса, прячущего голову в песок.

4. Отстаивая идеи фундаментальности в работе с людьми, сама педагогика имеет изъяны в фундаментальности своей теории и подготовки педагогов. До сих пор идут бесконечные споры и существуют разночтения даже в понимании и соотношении основных категорий педагогики, таких, как социализация, воспитание, образование, обучение и развитие, не говоря о других. Это производит неприятное впечатление на людей, знакомящихся с ней по трудам, публикациям, на разных курсах, и подрывает мнение о ней как сложившейся самостоятельной науке. Это негативно отражается на базовой подготовке педагогов и при повышении их квалификации, профессионализма, развития целостного педагогического мышления, желания и умения соединять в своей работе воспитание, образование, обучение и развитие тех, с которыми они работают. В профессионально-педагогической среде (даже порой в научных публикациях) распространены непрофессиональное, неточное использование многих научно-педагогических понятий, кривотолки при анализе, обсуждениях, оценках и решениях практических проблем, а также отсутствует должное концептуальное единство и согласованность в работе. Научную ненормативность педагогической лексики, особенно усилившуюся с начала 1990-х гг., отмечали многие ведущие педагоги страны.

В настоящем учебном пособии делается попытка разобраться в причинах путаницы и кривотолков и предложить пути их устранения. В ходе работы автор изучил около 1600 публикаций и диссертационных исследований последних 15 лет, затрагивающих основы педагогики, а также использовал свой 50-летний опыт работы по решению различных педагогических проблем и руководству диссертационными исследованиями.

5. Автор исходит из науковедческого принципа, что педагогика — самостоятельная наука и ей незачем представлять себя наукой наук, быть комплексом наук или пересказывать философские, социологические или психологические проблемы, не имея собственного мнения. Одной из причин таких представлений о педагогике, на наш взгляд, является путаница в понимании соотношений педагогической науки и педагогической практики.

Педагогика, как всякая самостоятельная наука, имеет свой предмет исследований, свои качественно своеобразные закономерности в объектах и процессах, изучаемых многими науками (социализация, человек, группа, воспитание, образование и др.). Педагогика изучает *педагогические* закономерности, факты и механизмы, описывает их и исходя из них разрабатывает рекомендации практике. Для педагогической практики они выступают как основополагающие, системообразующие, фундаментальные.

Имея свой подход и свое видение реальности — общества и мира, педагогическая наука обладает возможностью помогать практике уни-

кальными рекомендациями, вытекающими именно из них, что, на наш взгляд, делается пока недостаточно предметно, глубоко и полно. Конечно, как и всякая наука, она имеет полное право пользоваться в необходимых случаях достижениями смежных наук. Но увлечение сползаниями то в психологию, то в медицину, то в социологию и т.д. превращает педагогику в пересказ их, но не своих достижений; утрачивается собственное «научное лицо» педагогики, тормозится разработка собственно педагогических теорий и решений.

Автор пособия является и педагогом и психологом. Это давало определенные основания для рассмотрения проблем общей педагогики даже в ключе психопедагогики¹. Однако в настоящем учебном пособии такой соблазн сознательно преодолевался, ибо для общепедагогической теории это не годится. Автор ставил перед собой задачу соблюдать науковедческую строгость и корректность, не уклоняться от предметного подхода, понимая теорию общей педагогики как самостоятельную, не нуждающуюся для своих основополагающих положений в «подпорах» и «костылях» других наук. У нее есть своя парадигма, свое «научное лицо», свое педагогическое кредо. Она располагает своим теоретическим и прикладным багажом и эвристическими возможностями.

Автор надеется, что написанное привлечет внимание педагогической общественности к трем главным аспектам: 1) исключительной важности решения фундаментальных проблем педагогики, призванных быть основополагающими для всех ее отраслей и направлений; 2) необходимости того, чтобы теория педагогики всегда и во всем оставалась строгой и самостоятельной наукой, а практика стала фундаментально научной; 3) исторической потребности превращения педагогики в науку для всех, для жизни, а не только для школы.

К сожалению, многие вопросы не нашли желаемого обстоятельного рассмотрения из-за ограничения объема пособия, богатства и сложности проблем общей педагогики. Автор далек от мысли, что ему удалось избежать недоработок и неточностей, а также несогласия кого-то из читателей с частью выводов и предложений, особенно в условиях современных социальных противоречий, плюрализма мнений и свободомыслия. Сознательно подставляя себя под господствующую в педагогической среде критическую настроенность, автор надеется, что обсуждение поднятых в пособии проблем послужит вкладом в скорейшее и правильное их решение, создание *педагогики нового времени*, повышение ее престижа и роли в жизни и цивилизованном развитии российского общества.

¹ См.: Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика. М., 2002. В этом учебном пособии вся педагогическая система экстремальной подготовки и обеспечения безопасности жизнедеятельности, ее компоненты, организация, методика и т.д. строятся на обоснованиях, строго вытекающих из специальных психологических исследований. Но это делается намеренно в рамках стыкового направления педагогики — психопедагогики.



Раздел I

ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

Дело науки — служить людям.

Л.Н. Толстой



Глава 1

ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Наука есть ясное познание истины, просвещение разума, непорочное увеселение жизни, похвала юности, старости подпора, строительница градов, полков, крепость успеха в несчастьи, в счастии украшение, везде верный и безотлучный спутник.

М.В. Ломоносов

Чем более наука служит народу, тем более жизнь обогащает науку.

Г.В. Плеханов

Наука должна быть самым возвышенным воплощением отечества, ибо из всех народов первым всегда будет тот, который опередит других в области мысли и умственной деятельности.

Л. Пастер

1.1. Педагогика и современность

**Педагогика:
наука и практика** Существует множество определений педагогики — науки древней и современной, нужной людям и широко вошедшей в практику жизни, признанной и неизменно повышающей свое значение. Если попытаться свести их воедино и выделить то общее, что используется для ее характеристики, то можно сказать, что **э т о н а у к а**:

- *гуманитарная* — о человеке;
- *общественная* — об обществе и жизни людей в нем;
- *социально ориентированная*, рассматривающая становление, совершенствование людей и общества в непрерывном процессе передачи и обогащения знаний и опыта от поколения к поколению и использования их в новых условиях;
- *самобытная* — о воспитании, образовании, обучении, развитии и самосовершенствовании как главных способах передачи и обогащения знаний и опыта, обеспечивающих жизненный успех людей и прогресс общества;
- *практичная* — о путях и способах решения задач воспитания, образования, обучения, развития, самосовершенствования и цивилизованного индивидуального самовыражения человека в еди-

ном целостном педагогическом процессе и создания благоприятных социально-педагогических условий для этого;

- *социально важная* — нужная обществу, активно откликающаяся на удовлетворение потребностей в людях, способных обеспечивать социальное благополучие, преобразования, прогрессивное развитие его в интересах всех людей и каждого отдельного человека;
- *нужная любому человеку* при его подготовке к жизни, для самореализации, самоосуществления и самоутверждения в ней,
- *нужная всем людям*, чтобы социальная среда отличалась просвещенностью, гуманностью, нравственностью, демократичностью, законностью, чтобы ее условия благоприятствовали свободно- и цивилизованному развитию каждого и всех для успеха в жизни, продолжения дела предшествующих поколений и обеспечения лучшего будущего для последующих;
- *общевозрастная* — нужная всем возрастным категориям граждан для личного совершенствования и успеха в каждом возрастном периоде жизни;
- *общепрофессиональная* — нужная представителям практически всех профессий, особенно гуманных, чья работа связана с людьми;
- *гуманная* — раскрывающая необходимость и возможности доброжелательного, тактичного, доверительного отношения к человеку, оказания помощи ему при его подготовке, совершенствовании и достижении успехов в жизни;
- *демократичная* — ориентированная на построение всей работы с людьми на основах равенства, взаимного интереса и уважения мнений, самостоятельности, содействия индивидуальному развитию и подготовке к жизни в условиях подлинной демократии и социально ориентированной экономической системы, а также активной деятельности по созданию, укреплению и совершенствованию таких условий;
- *эффективная* — разрабатывающая наиболее успешные формы, методы, технологии достижения целей воспитания, образования, обучения, развития и самосовершенствования;
- *надежная* — опирающаяся на опыт всех предшествующих поколений людей, внимательно собирающая и изучающая его сейчас и самостоятельно, в научных поисках и экспериментах разрабатывающая новые интенсивные технологии.

Слово «педагогика» употребляется в ч е т ы р е х з н а ч е н и я х:

1) *как явление жизни*, т.е. как процесс реального обучения, воспитания, образования, развития и самосовершенствования людей в педагогических учреждениях, в жизни каждого человека, общества и деятельности государства;

2) *как наука*, изучающая педагогические явления и разрабатывающая способы их оптимизации в интересах человека, общества и государства;

3) *как учебная дисциплина*, содержащая достижения педагогической науки и связывающая их с педагогической практикой;

4) *как педагогическая практика*, воплощающая положения и рекомендации системообразующей педагогической науки и учебной дисциплины, а также смежных наук и дисциплин в живую работу с людьми.

Как наука *педагогика* представляет собой особую сферу человеческой познавательной деятельности и форму общественного педагогического сознания, ориентированных на познание педагогической действительности, производство системы достоверных знаний о ней в целях эффективной практики воспитания, образования, обучения, развития, самосовершенствования людей всех возрастов и групп, помощи им в полной жизненной самореализации, а обществу — в построении цивилизованной жизни граждан, развитии в благополучном будущем.

Встречается порой мнение, что педагогика не наука, а искусство. Раньше, а иногда и ныне опираются на точку зрения выдающегося педагога XIX в. К.Д. Ушинского (1824—1870), считавшего, что ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле слова: «Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и перед ним в будущем имеется цель и идеал его творчества»¹. Очевидно, что такое понимание науки, имевшееся полтора века назад и отрывающее ее от практики, не соответствует современному. Наука — одна из форм общественного сознания, имеющая производительную функцию: она формирует новые знания, нужные для практики, и создает новую практику.

Бывает и такая аргументация педагогики как искусства: наука предписывает строгие обобщенные правила, а педагогическая работа с человеком индивидуализирована, ситуативна, неповторима в каждый момент, представляет собой творчество, приравненное к искусству, и требует от педагога особого дара, а не знаний и навыков². Такое обоснование ошибочно и вредно хотя бы потому, что содержит скрытую мысль: «Незачем изучать педагогику; если тебе дано от природы и Бога быть педагогом — ты им и будешь, а если нет — значит, не суждено».

Представление о педагогике только как искусстве противоречит и аксиоматическому положению общенаучной методологии о *единстве*

¹ См.: Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Собр. соч. М.; Л., 1950. Т. 1. С. 12.

² См.: Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство: Курс лекций. М., 1988.

общего, особенного и единичного в явлениях реального мира. Чтобы познать конкретное явление (например, поступок человека в какой-то конкретной ситуации), надо обязательно увидеть в нем признаки общего и особенного (типовых вариантов общего). Это сужает поле непознанного в нем, позволяет выделить «участки» его единичности (уникальности, неповторимости), нуждающиеся в познании и творческом усилии понять их. Вооружая педагога системой достоверных знаний о сущности педагогических явлений и методах их применения на практике, педагогическая наука открывает возможность успешно действовать в конкретных ситуациях, учитывая и уникальное в них.

Если обратиться к основам семантики слова «искусство», то они не противопоставляются научности. Современные энциклопедии трактуют искусство как высокую степень умения, мастерства в определенной сфере деятельности. Согласно Толковому словарю живого великорусского языка В. Даля слово «искусный» означает относящийся к искусству, дошедший до умения или знания многим опытом, а «искусство» — принадлежность искусного. Творчество не рождается на пустом месте, а возникает на базе обширных и глубоких знаний, навыков, умений, опыта человека. Суть того, что добавляется к ним и создает похожесть педагогического труда на искусство, — личность педагога, любовь к своему труду и людям, искреннее стремление содействовать их успеху в жизни, самоотдача и педагогические способности.

Существовало и сохраняется у отдельных теоретиков мнение, что педагогика не наука, а практика, использующая достижения многих наук, что она «комплексная наука», «над-наука». Так, в «Педагогической энциклопедии», изданной в 1962—1968 гг., она определена как «совокупность теоретических и прикладных наук, включающих воспитание, образование и обучение» (Т. 3. С. 283). Подобные ошибочные утверждения фактически отрицают педагогику как самостоятельную науку и освобождают ее от необходимости исследовать свои специфические проблемы.

Человечество в своей истории выработало три основных способа решения стоящих перед людьми проблем.

Исторически первым был *метод проб и ошибок*, учеба только на собственных ошибках. Какие-то положительные результаты он давал, но развитие и темпы улучшения достигаемых результатов шли медленно. Тот, кто действовал таким способом, отставал от динамизма жизни, от многих других людей, не выдерживал конкуренции.

На рубеже 30-х гг. XX в. ведущее значение в деятельности людей приобрел второй способ — *использование опыта других*, успешных в делах и жизни людей. Широкие масштабы приобрело выявление носителей такого опыта, изучение, использование его в своей работе.

Но после Второй мировой войны на передовые позиции вышел третий способ — *научный подход* к решению проблем, использование людьми, стремящимся к высоким результатам, достоверных научных знаний, достижений и возможностей науки. С тех пор развитие фундаментальных и прикладных наук, полное использование на практике



Н.И. Пирогов

их рекомендаций и достижений стало у цивилизованных народов основным способом достижения быстрого прогресса и успехов в жизни и любой области человеческой деятельности. Однако все же есть люди, критикующие науку за то, что она еще не на все может дать ответы. Но, по мысли великого физика Альберта Эйнштейна (1879—1955), наука еще не может решать все вопросы жизни, но все же это самая ценная вещь, которую мы имеем. Российский врач и педагог *Н.И. Пирогов* (1810—1881) писал: «Где господствует дух науки, там творится великое и «малыми средствами».

Сказанное в полной мере относится к научной педагогике. Нет в мире более сложных проблем, чем человеческие, нет более трудного дела, чем помочь человеку стать достойным, раскрыть себя и реализоваться в жизни. «...Человек — это самый сложный из всех объектов, — подчеркивает В.П. Борисенков, — а подготовка образованного и нравственного человека — самый наукоемкий из всех процессов»¹. В педагогической работе с человеком научная безграмотность решений равносильна знахарству в медицине. Анализ опыта свидетельствует, что из 25 педагогически значимых решений, принятых по догадке, без знания педагогической науки, 24 — ошибочны или неполноценны.



В.П. Борисенков

Анахронизм педагогической необразованности и неразумности особенно нетерпим на фоне требований сложной жизни, достижений современной мировой цивилизации, открываемых ею для каждого больших возможностей, которые сами по себе не превратятся в действительность. Вместе с тем современная эпоха предъявляет исключительно высокие требования к педагогической науке — находится на переднем крае и развиваться в ногу с происходящими глобальными переменами в жизни людей.

Человек и педагогика Каждый человек живет и действует, решая возникающие перед ним проблемы и задачи, встречаясь и преодолевая кризисы, испытывая влияние окружаю-

¹ Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. 2004. № 1. С. 3.

щей природной и социальной среды. Противостоять этим силам трудно, но вдвойне трудно, когда они человеку не понятны, когда он не в состоянии их прогнозировать и успешно преодолевать.

Ошибочно думать, что педагогика нужна только учителям. Она стала **неотъемлемой составной частью цивилизованности современного человека**. Не случайно педагогика включена в учебные планы всех высших и многих других образовательных учреждений. Забота о собственной воспитанности, образованности, обученности, развитости и их непрерывном самосовершенствовании — в интересах каждого человека. Любому взрослому, имеющему детей, важно уметь педагогически правильно готовить их к жизни. Педагогику нужно знать и каждому высококвалифицированному профессионалу, в какой бы сфере он ни работал: государственного управления, хозяйственной, рыночной, финансовой, образовательной, правовой, инженерно-технической, медицинской, сервисной, военной и др. Это обусловлено объективно общественным характером всякого труда и требованиями современной эпохи.

Есть пять видов связи профессиональной и иной деятельности человека с педагогикой.

П е р в ы й — *проявление в деятельности и ее результатах собственных педагогических особенностей профессионала, взрослого человека* — его общей и профессиональной воспитанности, образованности, обученности, развитости, профессионального мастерства, опыта и т.д., приобретенных в детском и юношеском возрасте, а затем и во взрослой жизни. Они — продукт влияния на него педагогических систем семьи, школы, вуза, социально-педагогических влияний условий и образа жизни, а еще больше — собственного стремления стать личностью и подлинным профессионалом. Чем более совершенны качества, способности, привычки, навыки, что сформировались у человека (особенно за первые 17—25 лет жизни), тем выше достигаемые им результаты труда, вознаграждение за них и уровень жизни.

В т о р о й — *зависимость трудовой карьеры и жизненного пути человека от непрерывного самосовершенствования себя как личности и профессионала*. То, что приобрел человек в образовательном учреждении, лишь начало профессионально-личностного становления и совершенствования. В процессе труда у работника меняются качества, способности, навыки, умения, но характер изменений зависит от отношения его к труду, поведения во время труда. Меняется непрерывно и сам труд (новые задачи, средства труда, организационные перемены, повышенные требования к качеству продукта труда и пр.), а также его условия (изменение ситуации стране, экономике, связи, транспорте, торговле, конкуренции и др.). Поэтому жить в современном мире — значит непрерывно учиться в «школе жизни», учиться быстро, добросовестно и на «пятерки». «Двойка» здесь не цифра на бума-

ге, а сломанная и неудавшаяся судьба. Взрослому человеку надо сознательно и целеустремленно идти в ногу с переменами, обогащать себя новыми знаниями, навыками и умениями, развивать трудовые и творческие способности — этому и учит педагогика.

Третий — влияние на карьеру профессионала и жизненные успехи человека, находящегося в любом возрасте, воспитанности, образованности, обученности и развитости других людей, с которыми приходится вместе жить и работать, создающих окружающую его социальную среду, в которой он должен самоосуществиться и самоутвердиться. Нельзя жить среди людей и быть свободным от них, утверждал К. Маркс (1818—1883). В подавляющем большинстве профессиональный труд — это труд совместный, а любая жизнедеятельность человека всегда связана с другими людьми. Они — источники воспитывающих, просвещающих, обучающих и развивающих влияний на человека, и надо уметь понимать педагогические особенности людей и их влияние на себя. В трудовом коллективе человек стремится к такому построению поведения и действий, которые не вводили бы его в неразрешимые конфликты с окружающими. Он пытается как-то менять свое поведение, сдерживать некоторые привычки, принимать основные нормы поведения, вырабатывать соответствующие навыки и умения. Вместе с тем он может быть и не пассивным созерцателем происходящего. Даже рядовой работник, заинтересованный в результатах труда, полноценном заработке и достойной, успешной жизни, старается совместно с другими добросовестными работниками улучшить условия и воздействовать на тех, кто мешает этому, что, в свою очередь, изменяет его самого.

Четвертый — связь решения определенных профессиональных и жизненных проблем с необходимостью использования рекомендаций и методов педагогики. Особенно отчетливо это выступает в профессиях, связанных с работой с людьми, решением их проблем и влиянием на них: социального работника, юриста, журналиста, государственного служащего, хозяйственника, военнослужащего, транспортника, работника офиса, сферы обслуживания и торговли и т.п. Такие профессии требуют понимания людей, индивидуального подхода, педагогически рассчитанного общения, умения разъяснять, обогащать знаниями, убеждать, поддерживать веру в справедливость, правовую защиту, демократические ценности, приучать к определенному порядку и др. Занятие даже первичной руководящей должности, когда у профессионала появляются подчиненные, за действия которых он несет ответственность, порождает необходимость пользоваться педагогическими рекомендациями более активно, заниматься их обучением и воспитанием, сплочением коллектива, созданием педагогически благоприятно влияющих условий для повышения производительности и качества труда и др.

П я т ы й — *сознательное или бессознательное внесение своими действиями, продуктами труда изменений в условия жизни других людей, оказывая при этом на них социально-педагогические влияния.* Так, работник, ориентированный на меркантильные интересы достижения «чисто профессионального» результата или думающий корыстно только о личной максимальной выгоде, приносит людям, природе, стране больше вреда, чем пользы. Побочные и отсроченные негативные результаты его деятельности часто проявляются как социальные, психологические, педагогические (у людей возникают и нагнетаются отрицательные настроения, чувства несправедливости и неравенства, массовые недовольства, конфликты, утрачивается вера в идеалы и ценности общества, распространяется пьянство и наркомания, растет миграция населения и преступность и др.) и техногенные последствия (загрязнение среды, возникновение аварий и катастроф, рост их числа, нанесение вреда здоровью людей, снижение темпов технического прогресса, устаревание оборудования и пр.). Они обычно много масштабнее, глубже и устойчивее, чем частный сиюминутный «профессиональный успех». Опыт новой России содержит многочисленные примеры, когда люди, с пафосом именовавшие себя «технарями», «профессионалами», «демократами», «гуманистами», горячими сторонниками «свободы слова», на самом деле игнорировали социальные и человеческие проблемы. Это в то время, когда гуманитарные вопросы профессиональной деятельности приобрели огромное значение и каждый цивилизованный человек обязан думать, как его действия отразятся на других людях, их воспитанности, поведении и жизни.

Таким образом, жизнь и профессиональная деятельность *объективно*, независимо от воли и желаний каждого человека, сталкивают его с педагогическими явлениями, влияниями и зависимостями. Успех в жизни и профессиональной деятельности в числе других причин зависит от того, понимает ли он роль и влияния факторов, относящихся к педагогическим, насколько глубоко понимает, обладает ли желанием считаться с ними, готов ли принимать педагогически значимые решения и достигать нужных педагогических результатов. Ему нужны как знания основ педагогики, так и профессионально-педагогическая подготовленность. *Педагогика призвана помочь людям* строить свою жизнедеятельность с педагогической грамотностью, она может и должна быть *надежным путеводителем человека по жизни.*

Общество и педагогика

С древних времен люди поняли, что воспитание приносит много преимуществ тому, кто его осуществляет, и тому, кто его получает. Аристотель в своем труде «Политика» писал: «Вряд ли кто будет сомневаться в том, что законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, так как в тех государствах, где этот предмет



Н.Г. Чернышевский

находится в пренебрежении, и самый государственный строй терпит оттого ущерб». Оценивая общественную роль образования, К.Д. Ушинский писал: «...хорошая народная школа открывает самые источники народного творчества, извлекая, подобно Моисееву жезлу, живую воду из бесчувственного камня»¹. Русский демократ *Н.Г. Чернышевский* (1828—1889) утверждал: «Политическая власть, материальное благосостояние и образованность — все эти три вещи объединены неразрывно»².

Человек воспитывается всей жизнью — понимание этого существует давно. Как считал великий чешский педагог *Ян Амос Коменский* (1592—1670), «человек — микрокосм (малый мир)», и «он обнимет собою в сжатой форме все, что растилается во все стороны по великому миру (макрокосму)»³. Выдающийся отечественный педагог *В.А. Сухомлинский* (1918—1970) подчеркивал: «Вос-



Я.А. Коменский



В.А. Сухомлинский

питывает каждая минута жизни и каждый уголок земли, каждый человек, с которым формирующаяся личность соприкасается подчас как бы случайно, мимолетно»⁴. Сейчас очевидно, что окружающая человека ближайшая среда и широкие общественные явления оказывают на него образовательное, воспитывающее, обучающее и развивающее влияния. История нашего отечества последних десятилетий наглядно и убедительно сви-

детельствует о решающем, массовом влиянии на сознание, нравственность, правовоспитанность, поведение и другие особенности наших граждан государственного, экономического и социального устройства общества, проводимой правительством политики.

Практически все, что характеризует общество и деятельность государства, образует **сферу педагогических влияний** на население. Общество — социальная система, в числе системообразующих **с о в о й с т в и ф у н к ц и й** которой есть и **педагогические**. Общеизвестно, что

¹ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 т. М., 1988. Т. 2. С. 31.

² Чернышевский Н.Г. Избранные педагогические сочинения. М.: 1983. С. 161.

³ Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. А.И. Пискунова и др. М., 1982. Т. 1. С. 281.

⁴ Сухомлинский В.А. О воспитании. М., 1975. С. 14—15.

формирование граждан, их сплочение — дело общества, а организация его — важнейшая задача государства и общественности. Общество сильно и перспективно, если оно формирует граждан, способных укреплять его, обеспечивать прогресс и процветающее будущее. Эту зависимость диалектично сформулировал К. Маркс: как общество творит человека, так и человек творит общество. **Эффективная реализация педагогической функции обществом и государством** — обязательное и важнейшее направление в обеспечении их благополучия и развития. Она имеет судьбоносное значение, особенно в период радикальных социальных преобразований, связанных со сменой общественно-экономической формации. Именно такой период переживает Россия, а ее проблемы, трудности и беды имеют своей причиной и серьезные недостатки в реализации педагогической функции.

Решение новых задач, возникших в историческом развитии России, нуждается в помощи педагогической науки и решении педагогических проблем, поставленных временем. Публицист второй половины XIX в. А.С. Хомяков подчеркивал: «...правила общественного воспитания должны соразмеряться в каждом государстве с характером своего

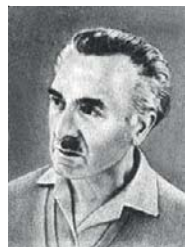


М.М. Сперанский

государства и в каждую эпоху с требованиями эпохи»¹. Декабристы в своих планах преобразования России наряду с другими мерами отводили большую роль просвещению. Видный государственный и политический деятель России первой половины XIX в. М.М. Сперанский (1772—1839) при разработке правительственных постановлений и проектов указов руководствовался убеждением, что сначала надо просветить народ, чтобы управлять им посредством законов². Огромную роль в прогрессивных реформах России начиная с 60-х гг. XIX в. сыграло

мощное общественно-педагогическое движение.

Образованию отводилась важная роль и в разных странах при решении задач в переломные моменты их исторического развития. Известный французский педагог XX в. С. Френе (1896—1965) считал, что образование, несомненно, должно способствовать развитию общества, но одно оно не в состоянии обеспечить высокий уровень гражданственности и нравственности граждан без усилий государства в этом же направлении. Беспочвенны и на-



С. Френе

¹ Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / Сост. П.А. Лебедев. М.: Просвещение, 1987. С. 501—502.

² Там же. С. 13.

дежды на то, что средства массовой информации могут сами решить воспитательные задачи. Нужно прогрессивное усовершенствование учебно-воспитательного процесса в единстве с созданием благоприятных для должного воспитания людей общественных условий путем устранения из них жесткой конкуренции, эгоизма, корыстных побуждений, авторитарности и эксплуатации. При отсутствии таких условий совершенно бесполезно и даже пагубно твердить ученикам традиционные наставления: будь вежлив и послушен, будь воспитан, уважай своего учителя, не делай другим то, чего не хотел бы, чтобы делали с тобой, будь великодушен и услужлив и т.п. Аморально объяснять им, что такое свобода воли, когда они, как птица в клетке, лишены даже свободы действий; бесполезно говорить — уважайте старших, когда их не уважают; бессмысленно учить великодушию, если к ним не проявляется великодушия¹.

Польский ученый М. Шиманьский отмечал: «Зависимость между развитием образования и развитием общества имеет двусторонний характер. Образование есть одна из сфер общественной жизни, и перемены в образовании — интегральная часть изменений общества в целом. Поэтому было бы утопией ожидать, что автономно развивающееся образование способно было бы переделать общество. Сама система образования зависит от уровня хозяйства и культуры, и развитие образования подчинено общим законам социального развития»².

Образование, несомненно, оказывает сильное влияние своими выраженной прогрессивной социальной и интеллектуальной ориентированностью, содержанием, методами, концентрацией людей с высокой социальной, культурной, профессиональной развитостью, занятых творческим поиском путей совершенствования жизни, а также целенаправленной организацией и интенсивностью образовательного процесса. Здесь более активно, мобильно и продуктивно возникновение, созревание и распространение обоснованных практических способов решения жизненных и профессиональных проблем.

Новое время, начало XXI в., радикальные перемены в мире и России, необходимость утверждения в жизни нашего общества гуманистических и демократических идей, прав и свобод, эффективных экономических отношений, норм жизни гражданского общества и правового государства с особой остротой ставят сложные крупномасштабные и индивидуальные, нуждающиеся в компетентном решении педагогические задачи, от решения которых зависит успех сегодняшних дел и будущее России, народа, каждого гражданина. Прошедшее с начала 90-х гг. время убедительно показало, что люди должны уметь жить, вести себя надлежащим образом в условиях широких свобод. *Чтобы*

¹ Френе С. Избранные педагогические сочинения. М., 1990.

² Цит. по: Филиппов Ф.Р. Школа и социальное развитие общества. М., 1990. С. 132.

жить в условиях демократии, надо, чтобы демократия жила в нас; чтобы жить в условиях морали и справедливости, надо, чтобы мораль и справедливость жили в нас, чтобы жить в условиях права, надо, чтобы право жило в нас.

Педагогическая теория и практика не должны отставать от требований быстро развивающейся жизни и плестись в обозе социальных и экономических перемен. Мы живем в эпоху, когда успехов в любой области и в соперничестве с другими странами достигает та страна, чьи структуры, органы, организации и специалисты владеют более совершенными технологиями, позволяющими при тех же или меньших затратах времени и средств получать не только то же, что и другие, но и лучше, больше. Педагогика способна и должна ответить на вызовы нового времени, ***развивая и внедряя в практику жизни свои обновленные и новые наукоемкие экстенсивные технологии.***

Решение стоящих перед страной задач требует ***подъема мощного общественно-педагогического движения в России***, не ограничивающегося системой образования. Повышенная социальная ответственность и роль принадлежат педагогической общественности, призванной раскрыть широкомасштабную и историческую важность педагогических задач, показать, что их решение обязательно и является делом государства, общества и всех граждан, найти педагогические пути их решения. Любая наука развивается под влиянием возникших потребностей общества, она призвана помогать в решении многих проблем, которые стоят перед этим обществом. Потребности практики двигают науку вперед быстрее, чем тысяча университетов, как писал Ф. Энгельс (1820—1895). И это вполне относится к педагогике. Современна мысль известного физика-атомщика Ф. Жолио-Кюри (1900—1958): «Наука необходима народу. Страна, которая ее не развивает, неизбежно превращается в колонию».

Ныне активно и у нас и за рубежом обсуждаются проблемы будущего всего человечества и роль педагогики в их решении. «Человеческая цивилизация подошла к той последней черте, переступив которую она устремится к гибели», — считает известный отечественный педагог Д.Д. Зуев¹. Острую озабоченность выражают и многие другие авторы, подчеркивая ответственность педагогики и необходимость усиления ее социальной и личностной ориентированности. Ведущийся активный теоретический и отчасти практический поиск действенных путей решительного обновления ее, в общем, ведется в этом русле, но коренные проблемы остаются пока нерешенными, и разброс мнений достаточно велик. Дело осложняет и то, что приходится искать пути решения проблем в условиях неопределенности изменений в мире

¹ Зуев Д.Д. Какой должна быть педагогика XXI в.? // Педагогика. 2003. № 10. С. 97.

и в стране (до сих пор в России отсутствует четко общепринятая национальная идея и доктрины развития страны в будущее).

Педагогика не всесильна. Она не обладает мощью государственной власти и не может волевыми решениями перестроить общество. Но она сильна вооруженностью опытом жизни многих поколений людей и разных стран, богатством, достоверностью и неопровержимостью своих знаний о том, кем быть человеку, каким быть, как им стать. Она не может приказывать, но она может убеждать, силой своего знания и примера увлекать массы людей. Она может влиять на жизнь общества распространением идей «всеобщего воспитания» (Я.А. Коменский), формированием личности, гражданина, активного «борца с общественным злом» (декабристы), «атлета жизненной борьбы» (Н.И. Пирогов), распространением современных педагогических знаний, побуждающих людей педагогически думать и поступать, проникающих в жизнь, совершенствующих семью и школу, а также подъемом педагогического движения в обществе, созданием и умножением его гражданских институтов, занимающихся гуманитарно-педагогической деятельностью. Таким образом, педагогика может быть активным, подлинно демократичным и гуманным «создателем истории» (К.Д. Ушинский).

**Педагогическая
подготовленность
и квалификация
современного образо-
ванного человека**

Педагогика призвана подготовить каждого человека к жизни и помогать ему в ее трудностях и изменчивости. Она должна делать это не только перед началом взрослой жизни каждого человека, но и учить жить, мыслить и понимать жизнь по ходу ее, развивать его качества и способности, нужные для самореализации и успеха, вырабатывать потребность к самосовершенствованию. И все это человек должен пронести через всю жизнь, чтобы быть творцом самого себя, своей судьбы, носителем и создателем достижений современной человеческой цивилизации, т.е. *стать цивилизованной личностью*.

Педагогическая подготовленность — важный компонент цивилизованности современного человека, включающий:

1) о б щ у ю педагогическую подготовленность:

- понимание зависимости жизненного успеха, судьбы, самореализации и самоутверждения в жизни, обществе, окружении от уровня своей воспитанности, образованности, обученности, развитости и убежденность в решающей роли собственных усилий;
- понимание педагогики общества;
- знание предмета педагогической науки, системы ее разделов, отраслей и их значения для практики жизни и деятельности;
- знание основных категорий педагогики и понимание обозначаемых ими педагогических явлений;

- знание основных педагогических закономерностей, принципов, потенциальных возможностей, путей, форм и методов формирования личности, ее свойств и качеств в процессе взросления, получения образования, труда, досуга, обстоятельств жизни;
- знание основ методики изучения педагогических явлений в жизни и труде, доступных к использованию практиком;
- понимание педагогических взаимосвязей личности и группы, семьи, среды, образа жизни, труда, жизненного успеха, а также путей их оптимизации для себя и других;
- представление о педагогических основах воспитания, образования, обучения и развития современного цивилизованного человека, способного жить в гуманном, демократическом, правовом обществе с рыночной экономикой;
- потребность и умение строить отношения с людьми на принципах гуманизма, демократии, педагогики, уважения их личного достоинства, прав и интересов;
- осведомленность в педагогических основах воспитания и развития детей в семейной жизни;
- представление о психологических и педагогических предпосылках обеспечения здорового образа жизни, подготовки к поведению в экстремальных жизненных ситуациях;
- умение осуществлять элементарный педагогический анализ бытовых, семейных, образовательных, учебных, трудовых, экстремальных воспитательных ситуаций;
- умение обоснованно оценивать степень сформированности основных педагогических свойств конкретного человека, его воспитанности, образованности, обученности и развитости;
- умение выявлять основные предшествующие и действующие причины и условия особенностей педагогической сформированности личности, его достоинств и педагогической запущенности;
- умение выявлять педагогические возможности различных ситуаций жизни, труда и использовать их в жизни и деятельности;
- умение элементарно правильно пользоваться основными методами обучения и воспитания, приемами педагогического такта и техники, выполнять основные педагогические действия (педагогическое наблюдение, педагогическое общение, педагогическое поведение, подготовка и принятие педагогического решения, разработка плана педагогических действий, педагогический контроль и оценка и др.);
- умение обоснованно разрабатывать систему основных педагогических мер по оптимизации индивидуальной работы и работы с группой;
- способность осмысленно и педагогически эффективно строить свое учение в образовательном учреждении и осуществлять са-

моформирование личности, необходимое для успеха в жизни и труде;

- умение правильно осуществлять самооценку своей воспитанности, образованности, обученности и развитости;
- начальная развитость педагогического мышления, интереса и установки к использованию данных педагогики в своей жизни, стремление продолжать расширять и углублять свою педагогическую подготовленность;
- потребность к участию в общественно-педагогическом движении, совершению действий и поступков с положительным педагогическим влиянием на других людей, с созданием в своем окружении атмосферы высокой нравственности, справедливости, человечности;

2) профессионально - педагогическую подготовленность:

- понимание зависимости результатов профессиональной деятельности от уровня своей воспитанности, образованности, обученности и развитости;
- потребность и умение непрерывно совершенствовать свою общую, профессиональную и педагогическую подготовленность в процессе труда;
- понимание педагогического влияния различных обстоятельств профессиональной деятельности на свою личность и на других, умение обеспечивать положительное влияние и предупреждать негативное;
- потребность в установлении в трудовом коллективе морально-психологического климата и отношений, педагогически благоприятно сказывающихся на коллегах по работе;
- потребность в построении гуманных, демократичных взаимоотношений с коллегами по работе, в оказании им помощи и поддержки в необходимых случаях;
- знание педагогических основ управления и менеджмента;
- умение учитывать педагогические основания при принятии решений и совершении действий, затрагивающих интересы других людей;
- понимание существования педагогических последствий решений и действий, затрагивающих интересы других людей; умение предвидеть не только непосредственные, но и отсроченные педагогические последствия, избегать негативных;
- умение педагогически корректно готовить и проводить занятия с персоналом по профессиональным вопросам,
- стремление совершенствовать и свою профессионально-педагогическую подготовленность, и других.

Изучение педагогики в системе общего и профессионального образования на его разных уровнях и ступенях, а также во взрослой

самостоятельной жизни не может быть абсолютно стандартным — оно должно осуществляться дифференцированно. Это обусловлено возрастными задачами жизни человека, ее объективными требованиями, особенностями профессиональной деятельности, к которой он готовится или занимается.

Можно выделить три основных *вида педагогической компетентности* современного человека и разных профессионалов-специалистов.

Первый вид — *обязательная минимальная педагогическая осведомленность*. Она необходима любому человеку с общим и профессиональным средним и высшим образованием.

Второй вид — *углубленная функциональная педагогическая компетентность*. Она необходима в организациях, где есть *педагогическая функция профессиональной деятельности*, играющая важную роль в достижении основного, специфичного для нее результата. Кроме того, она имеет и самостоятельную социальную, гуманную, демократическую ценность. В любой профессиональной деятельности надо видеть человека, личность, требующую понимания, уважения и учета ее интересов, а не проявлять к нему «инструментальный» подход как к средству для достижения личных целей.

Третий вид — *педагогическая образованность*. Она необходима людям, занимающимся профессионально педагогической деятельностью. Опыт показал, что подобно тому, как врачу мало иметь общее медицинское образование, чтобы потом заниматься специальным — хирургией, стоматологией, педиатрией и пр., так и педагогическое образование, которое строится на фундаментальной основе, должно специализироваться.

1.2. История зарубежной педагогики

Предыстория педагогики

Наука никогда не начинается с «чистого листа», определенной даты. Практика, которую мы сегодня называем педагогической, существует почти столько же, сколько существуют люди, ибо каждое поколение изначально заботилось о своих детях, подготовке их к жизни: учило их умениям и навыкам добывать пищу, защищаться от диких зверей и врагов, противостоять стихиям. Много десятков тысячелетий при *дородовом и родовом строе* дети усваивали опыт родителей, людей своего рода, племени в процессе участия вместе с ними в примитивном труде, и такая передача опыта из поколения в поколение была достаточной.

Шло время, началось изготовление орудий и примитивного оружия, появился и развивался сельскохозяйственный труд, совершенствовалась охота на зверей, защита от врагов, увеличивался при этом

и объем знаний о мире и жизни. Потребовалось уделять повышенное внимание передаче опыта от старших поколений молодым, тратить больше времени, и *стали создаваться группы детей, которых обучали совместно* под руководством вождя племени, рода, шамана, лучших воинов и умельцев.

Следующим важным историко-педагогическим шагом стало *создание специальных учреждений* — школ и *выделение особого труда (педагогического — по современной терминологии)* по передаче духовного, трудового и военного опыта молодым. Это произошло за 3—5 тысячелетий до новой эры на территории Индии, Китая, Египта, Ближнего Востока и античной Греции. Но воспитание и обучение детей велось еще не профессионалами-педагогами, а жрецами, воинами, мастерами, для них этот труд не был основным.

Дальнейшее развитие человечества привело к созданию государств, расширению и усложнению производства, военного дела, и в связи с этим все больше внимания надо было уделять вопросам подготовки молодого поколения, повышению умелости людей. *На рубеже новой эры* в работах древнегреческих¹ и древнеримских² философов и ораторов появилось немало рассуждений по вопросам воспитания, обучения и развития детей и молодых людей. С этого времени возникает и термин «педагогика» от греческого *paidagogikē téchne* — буквально «детоводческое мастерство» (от *paidos* — дитя, ребенок и *ago* — веду)³, т.е. «ведение ребенка по жизни». Педагогами именовались рабы, которым древнегреческие аристократы поручали присматривать за детьми, сопровождать их в школу и из школы, совершать с ними прогулки. Позднее педагогами стали называть всех людей (не только рабов, но и свободных граждан), которые профессионально занимались подготовкой подрастающего поколения.

Средневековье отличалось медленно-тегучим развитием педагогической мысли, что было связано и с определенным застоєм в развитии хозяйства, средств вооруженной борьбы и духовности. Большинство школ принадлежало церкви, преподавание велось духовенством, в учебе преобладала теология, развитие творческой мысли обучающихся было заторможено религиозными догматами, попытки выхода за которые безжалостно пресекались. Считалось, что священное учение не подлежит обсуждению, а поэтому методы обучения сводились к зубрежке. Новым было создание *цеховых школ*, которые давали на-

¹ Фалес Милетский (кон. VII — перв. пол. VI в. до н.э.), Гераклит (ок. 530—470 до н.э.), Демокрит (460 — нач. IV в. до н.э.), Сократ (469—399 до н.э.), Платон (427—347 до н.э., воспитатель знаменитого полководца Александра Македонского), Аристотель (384—322 до н.э.) и др.

² Лукреций Кар (ок. 99—55 до н.э.), Квинтилиан (35—96 до н.э.).

³ Российская педагогическая энциклопедия. Т. 2. М.: БРЭ, 1999. С. 110.

чальное образование сыновьям городских ремесленников. Дети дворян воспитывались при дворе правителя в светском и рыцарском духе. Позднее им стали давать и определенную образовательную подготовку, чтобы дети господствовавшего сословия могли занимать должности в системе власти.

Классики зарубежной педагогики XVI—XX вв.

Активность в развитии педагогической мысли принесла *эпоха Возрождения* (XIV—XVI вв.), для которой были характерны разложение феодализма, расширение ремесленничества и промышленного производства, начало возникновения буржуазного общества. Вопросы воспитания и обучения стали обсуждаться более активно в рамках философии, и так было вплоть до начала XVII в. Им были посвящены труды итальянского гуманиста *Витторио де Фельтре* (1378—1446), испанского философа и педагога *Хуана Вивеса* (1442—1540), голландского мыслителя *Эразма Роттердамского* (1465—1553), французского писателя *Франсуа Рабле* (1494—1553), французского моралиста и педагога *Мишеля Монтеня* (1533—1592) и др.



Эразм
Роттердамский



Мишель Монтень

Ширилась критика религиозной ограниченности школ, средневековой схоластики и зубрежки, появлялись интересные и прогрессивные для своего времени педагогические идеи. В 1623 г. английский философ и естествоиспытатель *Фрэнсис Бэкон* (1561—1626) в своем трактате «О достоинстве и увеличении наук» провел классификацию наук и в их числе *впервые назвал педагогику*, которую трактовал как «руководство чтением».

В истории развития научной педагогики *эпохи Просвещения* (XVII—XX вв.) участвовало множество людей. Сегодня, с высоты опыта прошедших столетий, можно говорить о недостатках многих педагогических идей и практики того времени. Но правильнее отнестись с уважением к людям, которые, когда не было известно то, что известно сейчас, искали, творили, заботились о процветании общества, о будущем, о нас. Подходя избирательно, но не преуменьшая заслуги других, можно назвать несколько важных новаций в развитии педагогической практики и имен ученых, обосновавших и осуществивших их в эту эпоху.

Выдающуюся роль в создании теории и практики научной педагогики сыграл *Ян Амос Коменский* (1592—1670) — чешский педагог и общественный деятель. Он исходил из представления, что недостатки общества можно устранить лишь решением общих проблем, к числу

которых относил совершенствование системы воспитания и образования людей, создание универсального «всеобщего воспитания», «обучение всех всему». Образование, считал он, только тогда имеет ценность, когда благотворно действует на нравственность учеников. Свою теорию Коменский изложил в «Дидактике» (1628—1630 гг., опубликована в 1849 г. в латинском переводе под названием «Великая дидактика»). У него было намерение издать еще ряд учебников, но он успел написать лишь «Информаторий материнской школы», в котором впервые изложил теорию дошкольного воспитания детей.

Коменский создал систему педагогической работы от дошкольного воспитания до высшего образования (которая впоследствии получила название классической), классно-урочную систему организации учебного процесса, педагогические принципы обучения, многие из которых сохранились до сих пор. Он сформулировал важный в научном подходе принцип природосообразности педагогических воздействий, подчеркивающий необходимость их соответствия природе человека, иначе говоря, соответствия ее закономерностям. Творчество Коменского стало эпохальным событием в становлении научной педагогики и оказало огромное влияние на ее последующее развитие.

Вслед за Коменским в создание и развитие зарубежной педагогики заметный вклад внесли многие философы и педагоги: Ж.Ж. Руссо (1712—1778), Д. Дидро (1713—1784), К. Гельвеций (1715—1771), П. Гольбах (1723—1789). Англичанин Джон Локк (1632—1704) в своих



Дж. Локк

трудах рассматривал проблему прижизненного развития личности¹. Не отрицая возможной врожденной предрасположенности, он отводил решающую роль воспитанию. Душа человека — белая бумага, «без всяких знаков и идей», заполнить которую надлежит воспитанием — физическим и нравственным, а также образованием. Он подчеркивал необходимость постепенного и последовательного формирования у растущего человека характера и воли, устойчивых положительных привычек, отводил решающую роль примеру наставника и других людей, учебным играм, практическим занятиям и интересу к учебе.

Швейцарец Иоганн Г. Песталоцци (1746—1827) — один из основоположников дидактики начального обучения детей². Придавал важное значение воспитанию и его природосообразности, осуществлению его с рождения



И. Песталоцци

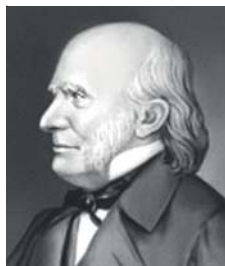
¹ Локк Джон. Педагогические сочинения. М., 1939.

² Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1982.

(«час рождения ребенка является первым часом его обучения») и в соответствии с возрастом. Песталотци выдвинул фундаментальную педагогическую идею о развивающем обучении (К.Д. Ушинский назвал ее «великим открытием»), которое должно строиться на активизации мышления учеников, развитии познавательных способностей, наглядности, выработке умения логически мыслить и кратко излагать сущность усвоенного. Элементарное трудовое обучение Песталотци рассматривал как важный элемент своей методики.

Адольф Дистервег (1790—1866) придавал просвещению решающую роль в преобразовании общественных отношений¹. Разделял идеи Коменского об общечеловеческом воспитании и видел задачу школы в воспитании гуманных и сознательных граждан, любящих не только свой народ, но и все человечество. Основными принципами воспитания Дистервег считал природосообразность, культуросообразность (необходимость учитывать исторически достигнутый уровень развития культуры и идеал общества), самостоятельность (собственная активность и инициатива воспитанника). Он полагал, что человек обладает природными задатками, которым свойственно саморазвитие, а задача учителя заключается в обеспечении такого развития, создании педагогических условий для него. А. Дистервег разработал основы дидактики развивающего обучения и сформулировал их в четких правилах. Решающую роль он отводил личности учителя, его самообразованию, творчеству, самостоятельности мышления, освобождению от рутинных приемов преподавания.

Не всегда новые идеи были только прогрессивными, но и соседствовали с устаревшими. Так, *Йоганн Ф. Герbart* (1776—1841) впервые поставил вопрос о самостоятельности педагогики как науки и приобрел известность тщательной проработкой важной составляющей педагогического процесса — воспитывающего обучения, которому придавал особое значение, а также приемов его осуществления при преподавании разных дисциплин. В воспитании считал важным «управление», которое, однако, трактовал преимущественно как дисциплинирование воспитанников, приучение их к порядку, а к важнейшим методам отнес активное применение надзора, приказаний, запретов, наказаний (вплоть до телесных). Авторитету и любви воспитателя к детям отводил вспомогательную роль.



А. Дистервег



И. Герbart

¹ Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956.

В XVIII в. в Германии произошла важная для теории и практики педагогики новация — открылись специальные учебные заведения по подготовке учителей и начала преподаваться педагогика как особая дисциплина.

С XIX в. началась *эпоха Науки*, ознаменовавшаяся бурным развитием промышленности, капиталистического способа производства, важными научными открытиями, появлением новых социальных и политических проблем. И не случайно стали возникать новые направления педагогической мысли. Английский инженер-практик, а затем философ и социолог *Герберт Спенсер* (1820—1903) считал устаревшей классическую систему образования, отмечал ее формализм и оторванность от реальной жизни. Под влиянием трудов Чарлза Дарвина (1809—1882), исследовавшего происхождение и развитие животного мира на земле и открывшего закон борьбы за существование в нем, Спенсер заключил, что этот закон относится и к жизни современных людей и обществ. Поэтому главным в работе с подрастающим поколением он считал подготовку к борьбе за самосохранение, добывание средств к жизни, воспитание потомства, а также к выполнению социальных обязанностей и проведению досуга. Учить этому надо на личном опыте и его «естественных последствиях» — успехах и ошибках, из которых вступающий в жизнь молодой человек должен научиться делать правильные выводы.

Идеи Спенсера подхватил американский философ и педагог *Джон Дьюи* (1859—1952), развивший философию прагматизма и индивидуализма, основной постулат которой — «полезно и правильно все, что



Д. Дьюи

приносит мне практический успех». Дьюи считал, что всякая теория лишь «инструмент для действия». Поэтому главное в школе — подготовка учащихся к жизни в условиях свободной рыночной конкурентной борьбы, а основное ее содержание — обучение «деланию», т.е. специально отобранным действиям, которые практически применимы в жизни и нужны для достижения успеха. Утилитаризм педагогики Дьюи отчетливо выражен в его афоризме, что «унция опыта значит больше, чем тонна теории», и в положении о том, что «труд — центр всей школьной работы». Популярность его идей была обусловлена ее соответствием реальностям жизни в буржуазном обществе конца XIX — начала XX в.

Стремление Спенсера и Дьюи преодолеть оторванность подготовки молодых людей к жизни и создать реальную школу жизни было позитивно оценено европейской педагогической общественностью, но ее шокировал чрезмерно позитивистский, утилитарный, не отвечающий всем критериям нравственности подход.

В педагогических разработках *А. Ферье* (1879—1960), *О. Декроли* (1871—1932), *Э. Демолена* (1852—1907), *Г. Шаррельмана* (1871—1940) и др. была воспринята часть способов лучшей подготовки учащихся к жизни и труду, но они дополнялись включением в ее содержание, формы и методы гуманистических идей и нравственного воспитания. Начали реализовываться педагогические системы «реформаторской школы», «школы труда», «нового», свободного и гражданского воспитания, однако в большинстве их сохранялась проповедь индивидуализма.

С конца XIX в. в Германии, Англии, США значительное место заняла так называемая «*экспериментальная педагогика*» (В. Лай, Э. Мейман, Э. Торндайк, Г. Холл). Ее сторонники стремились найти новые методы обучения исключительно путем эксперимента. При очевидной полезности такого стремления отрицание научности других способов поиска не случайно в конечном счете привело к биологизаторству и бихевиоризму (признанию только педагогических методов, срабатывавших по схеме «стимул — реакция»).

Возникла и *педология*, характерная использованием тестов для определения «умственной одаренности детей», ее «коэффициентов» и др. Главным дефектом ее было отсутствие должной научной валидности используемых тестов (т.е. их неспособность выявлять то, для чего они предназначались) и неоправданность далеко идущих выводов из получаемых малодостоверных данных (о врожденности интеллекта, фатальной предопределенности умственного развития, его сословных различиях и др.).

Заметный след в истории зарубежной педагогики XX в. оставили *Мария Монтессори* (1870—1952) и *Селестен Френе* (1896—1965). Итальянская школа Монтессори — работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Воспитание и развитие детей строилось путем подбора учителем разнообразного «дидактического материала» (игрушек, предметов, текстов и др.), предоставления им самостоятельности в выборе из него того, что интересует каждого в отдельности, индивидуальной помощи учителем каждому в занятии избранным. Такой вариант педагогического решения задачи «свободного воспитания и развития» получил широкое распространение в других странах. Френе тоже был сторонником «нового воспитания», но считал целью максимальное развитие личности человека в течение всей жизни. Его педагогические идеи были направлены на преодоление книжно-вербального характера работы с учащимися и схоластического морализования.



М. Монтессори

Существует объективно долгая история развития педагогических идей в теории и практике народов Ближнего и Среднего Востока,

в Индии, Китае, Японии. Их развитие, которое шло практически изолированно от описанного выше, отличается национальным своеобразием, самобытностью, содержит немало поучительного, но остается все еще мало изученным отечественной педагогикой — и это проблема, которую она должна решить.

1.3. Возникновение и развитие педагогики в России

Ранние педагогические идеи

Возникновение и начальное развитие педагогической мысли на территории России происходило под влиянием задач и проблем, связанных с появлением государственности, развитием национального самосознания и культуры, средств и способов хозяйствования, необходимостью защиты от врагов. В ходе их решения формировался и своеобразный менталитет россиян, их психология, система жизненных ценностей, воспитание молодых поколений. С XVIII в. отечественная педагогика начала испытывать заметное влияние Запада, но не утратила своих самобытных черт, а работы многих выдающихся российских гуманистов и педагогов нередко опережали зарубежные достижения.

В «Повести временных лет», датированной 988 г., отмечалось, что с целью распространения письменной культуры князь *Владимир* принял меры по созданию христианских школ. Обосновывая целесообразность обучения людей грамоте, князь *Ярослав Мудрый* (978—1054) писал: «Велико бо бывает польза от учения книжного». Ему принадлежит инициатива создания первой библиотеки при построенном в Киеве Софийском соборе. Обильные находки берестяных грамот в Новгороде свидетельствуют о широком распространении грамотности на Руси XI—XV вв. и активной переписке между жителями.

В XI—XII вв. появился «*Изборник*» *Святослава*, в котором содержатся поучительные извлечения из работ Сократа, Демокрита, Аристотеля и собственные педагогические тексты князя. К этому же времени относится выдающийся педагогический документ — «*Пouchения князя Владимира Мономаха детям*», содержащий советы, которые автор, как он сам отмечал, адресовал всем, кто «примет в сердце свое грамотницу», т.е. кто хочет учиться. В «Пouchении» говорится, что необходимо любить и защищать свою родину, проявлять отзывчивость к людям, помогать сиротам и вдовам, быть почтительным и уважительным к старшим, добрым к сверстникам и детям, усердно овладевать грамотой.

В XVII в. *Епифанием Славинецким* (ум. в 1675 г.) написан труд «*Гражданство обычаев детских*», в котором излагались правила поведения детей в семье, школе и общественных местах. Много сделал в

это время для развития отечественной педагогики и *Симеон Полоцкий* (1629—1680). В 1667 г. он был назначен воспитателем царских детей. Под его наблюдением воспитывался будущий Петр I. Им был составлен проект Славяно-греко-латинской академии, которая была открыта в 1687 г. и сыграла значительную роль в развитии образования в России. Полоцкий выступал против врожденной предопределенности развития человека и отводил главную роль воспитательному влиянию родителей и учителей.



Симеон Полоцкий

**Отечественная
педагогика
XVIII—XIX вв.**

Эпоха с начала XVIII и до начала XX в. может быть названа эпохой возникновения и развития систематического образования в России и отечественной научной педагогики.

Реформаторские преобразования Петра I открыли широкие возможности для проникновения в Россию достижений западно-европейских наук, педагогики и опыта образования, а также специалистов в этих областях (а порой и авантюристов)¹. Появились сторонники (так называемые «западники») прямого переноса зарубежного опыта (который наряду с положительным характеризовался жестким принуждением учеников, зубрежкой, требованиями беспрекословного послушания, строгой дисциплины, применения наказаний вплоть до физических и пр.) в российские условия. Но были и педагоги-«славянофилы», которые выступали против европеизации всей духовной жизни в России, видели в истории не только самодержавие, но и новгородское вече (подлинное народовластие), отстаивали ценность нашей народной самобытности, отличающейся духовностью, пытливостью и гуманностью, чему могли отвечать только гуманность преподавания и осмысленность усвоения учебного материала. Эти два направления конкурировали в педагогической практике в течение последующих двух столетий, вплоть до 1917 г., но научная педагогика развивалась в целом в соответствии с прогрессивной тенденцией.

Большой вклад в развитие русской педагогической мысли XVIII в. внес *Михаил Васильевич Ломоносов* (1711—1765). Он связывал прогресс рос-



М.В. Ломоносов

¹ Например, «Журнал российской словесности» отмечал (СПб. 1805. № 1. С. 9): «Нельзя без прискорбья видеть, что воспитание нашего юношества совершенно в руках иностранцев, что оно ввернется у нас бродягам, людям распутным... часто, очень часто наставники сии не имеют понятия о чести и добродетели».

сийского общества с развитием наук и просвещения. В 1755 г. по его проекту и при участии был открыт Московский университет, расширено число гимназий, введено преподавание на русском языке и его углубленное изучение; он сам написал ряд учебников, работал по улучшению условий подготовки отечественных ученых.



В.Н. Татищев

Василий Николаевич Татищев (1686—1750) известен инициативами по созданию в России Академии ремесел, ремесленных школ с преподаванием механики, металлургии, инженерно-саперного дела и др., организации горнозаводских школ на Урале, сформулировал принципы обучения школьников различным «мастерствам», ввел практические занятия на определенной стадии общеобразовательной подготовки и учет склонностей и возможностей детей при выборе профессии, стал зачинателем

профессионально-технического образования в нашей стране.

Иван Иванович Бецкой (1704—1795) в 1763 г. представил Екатерине II план школьной реформы «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества», в котором изложил педагогические взгляды, сложившиеся под влиянием трудов Дж. Локка, Ж. Ж. Руссо, К.А. Гельвеция.



И.И. Бецкой

Основной задачей школ считал воспитание «новых людей» (особенно нравственное), совершенного человека и гражданина, а не профессионала, а потому обучению отводил второстепенную роль. Подчеркивал важность гуманных методов в работе учителей и то, что они должны быть «добросовестными и примера достойными людьми».

Николай Иванович Новиков (1744—1818) начал издавать в России педагогические журналы и книги, проводил большую просветительскую работу, считал важным направлять усилия при работе с детьми на то, чтобы «образовать счастливых людей и хороших граждан», учить разуму, умению самокритично оценивать свои поступки, в любой работе находить пользу и удовольствие. Он первым в российской педагогической литературе назвал педагогику наукой.



Н.И. Новиков

Развитие капитализма в России в XIX в. способствовало и проникновению в российское общество идей французской революции о всеобщем народном образовании — общем для всех граждан, бесплатном в пределах знания, необходимого всем людям. Эти идеи ускорили процесс реформирования образования и воспитания подрастающего поколения. Началось с *Устава 1804 г.*, в

котором доктрина официальной педагогики включала православие, самодержавие и народность. Были созданы государственные гимназии, но педагогический процесс в них строился в то время еще по устаревшим канонам. Педагогические идеи Устава о «приучении учащихся к трудолюбию, возбуждению в них охоты к учению, воспитанию честности и благонравия, исправлению дурных наклонностей» и многим другим внедрялись плохо.

Педагогические воззрения *декабристов*, а затем и революционных демократов отличались требованиями реальной народности воспитания и демократизации управления школой, критикой раболепного преклонения перед подходами к ним на Западе (при глубоко уважительном отношении к мировым, общечеловеческим духовным ценностям), выдвижением в качестве идеала «нового человека» — революционного борца с «общественным злом», т.е. самодержавно-крепостническим строем. Они подчеркивали важность выполнения своей социальной миссии учителями, ценность их педагогических и гражданских качеств. Эти педагогические положения содержались в трудах *Александра Николаевича Радищева* (1749—1802), *Виссариона Григорьевича Белинского* (1811—1848)¹, *Александра Ивановича Герцена* (1812—1870), *Николая Александровича Добролюбова* (1836—1861)², *Николая Гавриловича Чернышевского* (1828—1889)³, *Дмитрия Ивановича Писарева* (1846—1868) и др.⁴ Их педагогика смотрела в будущее России, способствовала демократизации общественного сознания, раскрепощению педагогического мышления и подготовила реформу образования 60-х гг.



А.Н. Радищев



В.Г. Белинский

Отмена крепостничества в 1861 г. и другие социальные перемены этого времени ознаменовали начало широкого общественно-педагогического движения, активизировали творческий потенциал российской интеллигенции, проявившийся и в интенсивном развитии педагогической мысли.

Константин Дмитриевич Ушинский (1824—1870) стал, по существу, основоположником научной педагогики в России, чье научное насле-

¹ Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.

² Добролюбов Н.А. Избранные педагогические сочинения. М., 1986.

³ Чернышевский Н.Г. Избранные педагогические сочинения. М., 1983.

⁴ Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. М., 1986. С. 119—145.



К.Д. Ушинский

дие играло и до сих пор играет видную роль в творческих поисках множества ученых и педагогов-практиков¹. Он работал в период подъема общественно-педагогического движения и способствовал его интенсификации. Исследования Ушинского охватывают практически весь круг вопросов школы и работы с подрастающим поколением. Центральными в его работах выступают идеи народности воспитания, права народа на полноценное образование, признания творческой силы народа в историческом процессе, приоритета воспитания в «создании истории». Наряду с детальной проработкой вопросов воспитания Ушинский тщательно исследовал состояние образования, разработал его цельную дидактическую систему, утвердил в ней принцип единства обучения и воспитания, уделил большое внимание развитию личности учащихся. Труд учащихся в школе в различных его формах Ушинский рассматривал в качестве важнейшего фактора воспитания и образования. В нравственном воспитании он отводил одно из первых мест патриотизму. Уделяя большое внимание активности учащихся и способам ее повышения, он отводил ведущую роль в достижении высоких педагогических результатов учителю, являющемуся «живым звеном между прошлым и будущим, могучим ратоборцем истины и добра, его дело, скромное по наружности, — одно из величайших дел истории».

Николай Иванович Пирогов (1810—1881) — выдающийся хирург, педагог и общественный деятель, связывал свое педагогическое кредо с критикой сословного воспитания и разрыва между школой и жизнью, с обоснованием в качестве главной цели воспитания формирования общественно активной и высоконравственной личности («атлета жизненной борьбы»), готовой отрешиться от эгоистических устремлений ради блага общества, что возможно путем построения всей педагогической работы на принципах гуманизма, демократизма и при научном подходе².



В.И. Водовозов

Василий Иванович Водовозов (1825—1880) в 60-х гг. подверг критике существовавшую систему образования, разработал пути ее реформирования и работал по реализации их на практике. Успех школьной реформы он связывал с демократизацией системы образования, выступал против администрирования училищных советов, настаивал на широком представительстве в них учителей, контроля со стороны общественности, на приближении педагогического процесса к местным потребностям жизни населения. Предложил использовать при преподавании гуманитарных дисциплин «реальный» ме-

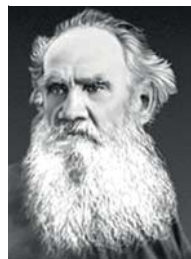
¹ Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. М.; Л., 1948.

² Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1953.

тод, основанный на активном, поучительном, нравственном, воспитывающем и развивающем учащихся анализе литературных произведений, отражающих общественную эволюцию и национальное самосознание.

Петр Федорович Кантерев (1849—1922) разрабатывал проблемы дошкольной педагогики и семейного обучения и воспитания, под своей редакцией издал соответствующую специальную энциклопедию (1898—1910). Внес много нового в теорию образования и педагогического процесса, выдвинув идею автономности и свободы последнего не только от церкви, но и от давления государства и политических течений. Разработал вопросы теории формирования личности свободного гражданина на основе универсальных общечеловеческих начал. Отстаивал важность свободы школьного самоуправления, независимости педагогического совета, союзов и собраний для учительства. Подчеркивал активный характер педагогики, которая должна учить знаению ради действия.

Лев Николаевич Толстой (1828—1910) с увлечением занимался педагогикой пятьдесят лет своей жизни¹. Изучал состояние педагогики и образования в странах Европы, специально объездив многие из них. Повышенное внимание уделял первичному обучению детей, выступая как учитель-новатор, организатор образования и как мыслитель, усматривавший решение жизненных и общественных проблем на путях духовно-нравственного развития личности.



Л.Н. Толстой



В.П. Вахтеров

Василий Порфирьевич Вахтеров (1853—1924) разработал не потерявшую поныне своего значения теорию и методику развивающего образования, обучения и воспитания. Специально занимался методами педагогического исследования, выдвинул научный принцип как определяющий при решении всех педагогических проблем.

Можно назвать имена и многих других людей, радевших в то время за благополучие России и внесших тот или иной вклад в теорию и практику образования и воспитания. Среди них были и представители других ее народностей: *Я.С. Гогебашвили* (1840—1912) — основоположник прогрессивной педагогики в Грузии, *Х. Абовян* (1809—1848) — основоположник армянской демократической педагогики, *М.Ф. Ахундов* (1812—1878) — видный азербайджанский просветитель и писатель, *И. Алтынсарин* (1841—1889) — казахский педагог, просветитель, писатель и др.

¹ Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1989.

**Социалистическая
педагогика
1917—1993 гг.**

Социалистический период развития отечественной теории и практики образования и воспитания, длившийся с 1917 по 1993 г., характерен заимствованием и развитием идей, заложен-

ных в трудах социалистов-утопистов Т. Мора (1478—1535), Т. Кампанеллы (1568—1639), К. Сен-Симона (1760—1825), Р. Оуэна (1771—1858), Ф. Фурье (1772—1837), а также основоположников учения о коммунистическом воспитании — К. Маркса (1818—1883) и Ф. Энгельса (1820—1895)¹. Последние разработали теорию улучшения воспитания трудящихся при капитализме и наметили основы воспитания при социализме, которые были видоизменены в практике советского времени.

Исторически 1917—1956 годы характеризовались кардинальными преобразованиями в системе образования, обучения и воспитания как подрастающего, так и взрослого населения². Утвердились принципы обязательности образования для всех детей, открытости школы для всех (независимо от социального положения и национальности), светской школы (отделенной от религии), бесплатной, трудовой («школа — цех завода или отделение колхоза») и политехнической (особенно до 1936 г.), единой для лиц обоего пола (временами вводилось раздельное обучение мальчиков и девочек). В стране была полностью ликвидирована неграмотность, число граждан, получивших основное среднее образование, превышало 90%. До середины 30-х гг. поощрялись активный поиск новых форм и методов педагогической работы, активное участие учащихся в управлении школой (пионерских и комсомольских организаций), были ликвидированы чиновничье-бюрократические формы управления системой образования.

Однако в 1930—40-х гг. произошла резкая идеологизация школы, подчинение ее деятельности органам Коммунистической партии, возврат школы к преимущественному усвоению знаний и традиционным методам работы, свойственным началу XX в. В масштабе страны была развернута целенаправленная воспитательная работа со всеми группами населения, которая сыграла положительную роль в победе в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг. Резко возросло число обучающихся в вузах, и в 50-х гг. СССР вышел на первое место в мире по числу граждан, имевших высшее образование. Запуск первого в космического аппарата вызвал «спутниковый шок» за рубежом, а система нашего образования была названа лучшей в мире.

1956—1980 годы были характерны попытками модернизации образования. Разоблачение культа Сталина в 1956 г. позволило немного

¹ Маркс К., Энгельс Ф. О воспитании и образовании. М., 1957.

² Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли. М., 1995. С. 71.

ослабить идеологический диктат в образовании, а также принять меры по улучшению соединения обучения с производственным трудом, активному участию школы в общественной жизни, усилению политехнического содержания образования, придания ему развивающего характера и др. Это диктовалось начавшейся в мире и стране научно-технической революцией и потребностями планировавшегося социального и экономического развития государства. Появление телевидения позволило активизировать возможности воспитания населения и молодежи и, несмотря на недостатки в программах, сдерживать развитие негативных явлений среди них.

Вместе с тем социальные противоречия в стране нарастали по объективным причинам и обнаруживались между содержанием официальной пропаганды и реалиями жизни, в кризисных явлениях в идеологии, государственном управлении, экономике, обеспечении жизни населения и других «перегибах», типичных для того времени. Определенное усиление международных связей и увеличение поездок советских граждан за границу позволили им наблюдать разницу в уровне жизни, что подрывало веру в правильность руководства страной и снижало эффективность официальных программ воспитания населения. К 90-м гг. признаки отставания от темпов научно-технического, социального и педагогического прогресса в развитых странах стали очевидными. Ряд кратковременных реформ периода «перестройки» на рубеже 90-х гг. наметил отход от единого типа учебных заведений, открыл возможности разработки вариативных учебных планов и усиления гуманизации учебной деятельности, предоставил педагогам большие возможности для проявления творческой самостоятельности, способствовал демократизации управления народным образованием.

В науке первый исторический период (до 40-х гг.) отличался детальной проработкой основ социалистической педагогики, в которой выделялись работы *К.Н. Вентцеля* (1857—1947), *С.Т. Шацкого* (1878—1934),



П.П. Блонский

П.П. Блонского (1884—1934), *А.П. Пинкевича* (1884—1939), *Н.К. Крупской* (1869—1939), *А.С. Макаренко* (1888—1939) и др. Во втором периоде разработку теории и практики педагогики продуктивно осуществляли



С.Т. Шацкий

В.А. Сухомлинский (1918—1970), *Ю.К. Бабанский* (1927—1987), *Н.К. Гончаров* (1902—1978), *И.А. Кацров* (1893—1978), *Ф.Ф. Королев* (1898—1971), *М.Н. Скаткин* (1900—1991), *М.А. Данилов* (1899—1973), *В.В. Давыдов*, *М.И. Махмутов*, *А.И. Пискунов*, *В.М. Коротов*, педагоги-новаторы и др.

В целом педагогика в России в последние два столетия вышла на передовой уровень мирового развития. Практическая система отечественного среднего и высшего образования, по оценкам зарубежных специалистов, отличалась многими достоинствами, которые заимствовались даже высокоразвитыми странами мира.

Некоторые уроки истории педагогики

Педагогика прошла долгий и поучительный путь развития. Он не был самодвижением, разрешением только своих внутренних проблем, оторванным от того, что происходило в мире.

Напротив, педагогика развивалась под решающим влиянием задач служения людям, всегда стремилась к *обслуживанию социального прогресса и возвеличиванию человека, обеспечению достойного личного развития и полной реализации в жизни*. Основная масса педагогов во все времена была в рядах прогрессивных социальных движений, среди народа, вместе с ним, посильно и самоотверженно заботясь о его благе.

Непрерывной заботой педагогики была *передача поучительного опыта людей* из поколения в поколение, обеспечение связи времен. Вместе с тем она все более активно участвовала в жизни каждого поколения, *помогая в решении новых жизненных проблем, осовременивая опыт, обогащая и накапливая его*. Эта тенденция наращивалась в отечественной педагогике последних двух столетий и за рубежом. Во всей своей истории педагогика доказала не только свою полезность, но и органическую необходимость для каждого человека, общества и государства, для успешного осуществления социальных перемен и приближения желаемого будущего.

Всякая настоящая наука никогда не начинается с нуля, а, производя новые знания, опирается на накопленные, наращивает их, оценивает с позиций новых условий и адаптируется к ним. Актуальные жизненные проблемы, меняясь в истории человечества и отдельных стран, служили «заводным механизмом» для творческих педагогических поисков и принципиально новых находок. Развиваясь, педагогика была в меру, разумно консервативной в сохранении и передаче следующим поколениям ученых и практиков-педагогов накопленного теоретического и практического опыта и одновременно динамичной, живо откликающейся на изменившиеся условия жизни. История показала, что в потоке общественных перемен, в процессе развития теории и педагогической практики вынашивалось и выкристаллизовывалось ее *фундаментальное теоретическое ядро — общая педагогика*. Известный русский историк С.М. Соловьев отмечал, что во всякой науке есть своя таблица умножения, т.е. тот минимум фундаментальных понятий и теоретических идей, без овладения которыми нельзя знать науки вообще. Такой «таблицей умножения» в педагогике являются положения общей педагогики, которыми надо руководствоваться

при рассмотрении любых вопросов в разных отраслях этой науки, а также при рассмотрении любого частного, единичного вопроса в новое время.

Решения и реформы новых поколений теоретиков и практиков педагогики, отвечавшие новым общественно-историческим условиям, были во все времена успешны, когда *опирались на ее фундамент, вносили много нового, но не отвергали его совсем*, поскольку в нем воплощался многовековой мировой и отечественный педагогический опыт. Такой подход, очевидно, продуктивен и для условий новой России.

Основы общей педагогики рождались и совершенствовались с учетом опыта педагогической работы и науки в разных странах, сочетавшего в себе общее и особенное, интернациональное и национальное. Построение педагогической работы и ее эффективное совершенствование в каждой стране всегда были успешными, когда строились *на основе своего педагогического опыта, историко-культурного своеобразия населения страны, стоящих перед своим обществом и государством задач и с извлечением уроков из мирового, интернационального опыта*. Такими они были в отечественной педагогической теории и практике, такими и должны оставаться в будущем.

Слепое копирование чужестранных педагогических подходов в условиях России было малоэффективным в прошлом и остается таковым сейчас, но не потому, что это плохо, а потому, что не совпадает полностью с культурно-историческим опытом, менталитетом¹ и психологией народов России. Силовое насаждение чужого опыта сравнимо с операцией по пересадке человеку чужеродного органа, который не приживается и отторгается его организмом. Отечественная педагогика обязана искать ответы на свои проблемы не за рубежом, а у себя, сама найти пути преодоления своеобразных проблем, переживаемых Россией и россиянами, разумно взвешивая прошлое и настоящее, сравнивая свой опыт и зарубежный, а также пристальнее вглядываясь

¹ Менталитет — исторически сложившийся в народе психологический склад мышления, укоренившийся привычный образ мыслей, духовных ценностей и установок, предпочитаемых социальных норм, вкусов, оценок, желательных результатов и решений. Иногда это называется «народным характером», трудно меняющимся в массе. Складывающийся столетиями, он не в состоянии измениться за несколько лет и даже десятилетий. Например, народы стран бывшей народной демократии (Румынии, Польши, Чехии, Словакии, Болгарии и др.), прожившие в условиях социализма и коммунистической идеологии около 45 лет, значительно легче приспособляются к нынешним экономическим и духовным условиям (сходным с их прошлой историей), чем народы России, прожившие в аналогичных условиях 75 лет и больше изменившиеся под их влиянием. В указанных странах сохранилась и значительная прослойка людей, живших в досоциалистическое время и являющихся носителями того опыта, а в России таких граждан практически нет.

в будущее, чтобы точно и с научных позиций рассчитывать свой путь. На крутых поворотах истории, как учит опыт, следует избегать смыкающихся по своей неприемлемости крайностей в педагогических решениях и реформах — безудержного общего «прорыва вперед» и безоглядного отступления от достигнутых позиций¹.

К сожалению, в педагогике уделялось недостаточное внимание разработке ее общей теории. На «круглом столе» с участием ведущих теоретиков педагогики, проведенном в конце 2003 г., отмечалось, что единой теории педагогики у нас еще нет, а есть только различные педагогические концепции, которые отражают позиции определенных педагогических школ или групп людей². Необходимо разрабатывать «педагогическую теорию как систему знаний высокой степени обобщенности, ориентированную на объяснение реальной действительности и составляющих основу практической работы» (В.В. Краевский). Целостная разработка научных основ общей педагогики в единстве ее главных теорий отвечает этой насущной задаче.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. В каких значениях употребляется слово «педагогика»?
2. Чем может помочь педагогика каждому человеку в его жизни?
3. Что надо знать по педагогике каждому образованному человеку?
4. Назовите основные виды педагогической компетентности современного человека и объясните, чем они отличаются.
5. Какие изменения в жизни общества повышают роль педагогики и каким образом?
6. Назовите ученых, внесших наиболее существенный вклад в развитие фундаментальных идей педагогики, и расскажите, в чем он заключался.
7. Дайте общую характеристику развития педагогики в России в XVIII—XIX вв.
8. Каковы основные особенности социалистической педагогики?
9. Что представляет собой общая педагогика?
10. Какова роль общей педагогики в решении современных проблем педагогической науки и практики?
11. Как беспрецедентные изменения в мире и России влияют на общую педагогику и как она должна реагировать на них?

¹ Краевский В., Пидкасистый П. Два полюса педагогического экстремизма // Педагогика. 2000. № 1. С. 101.

² Бозиев Р.С., Стрельникова Л.П. Способы представления теоретических знаний в курсе педагогики для будущих учителей // Педагогика. 2000. № 8. С. 3—15.

Библиографический список

Военная педагогика и психология / Под ред А.В. Барабанщикова. М., 1986.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 2002.

Давыдов В.П. Педагогика высшей школы Федеральной пограничной службы. М., 2002.

Давыдов В.П., Сальников В.П., Слепов В.Я. Педагогика высшей школы МВД России: Учебник. СПб., 2003.

Латынина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X — начало XX века). М., 1998.

Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. 4-е изд. М., 1999.

Монро П. История педагогики. М., 1911.

Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. — М., 2000.

Педагогика: Учебник / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.

Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. М., 1994.

Столяренко А.М. Психология и педагогика. М., 2001.





Глава 2

НАУКОВЕДЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Любовь к науке — это любовь к правде, поэтому честность является основой добродетельного ученого.

Л. Фейербах

Когда у мыслителей быстро вертятся мысли, у немывлящей публики кружится голова.

В.О. Ключевский

Наука — это дисциплина полета ищущей мысли.

Автор

2.1. Начала науковедческого и методологического подходов в педагогике

Наука и научный подход

Педагогическая наука, как и любая подлинная наука, — общественное явление, составная часть общественного сознания, форма познания человечеством природы, общества, человека, служащая интересам сохранения и совершенствования жизни. Чтобы соответствовать своему назначению, она должна отвечать строгим требованиям **науковедения** — науки о науке, общей теории науки, учению о функционировании науки как целостной системы¹.

Мир, общество, человек многомерны, многокачественны, т.е. их система, состав, структура отличаются не одним свойством, а неким множеством, совокупностью составляющих их элементов, внутренних и внешних связей, их качественных и количественных измерений. В древнегреческий, досократовский период существовала единая наука — натурфилософия, умозрительно рассматривавшая человека и

¹ Бернал Дж. Наука в истории общества. М., 1956; Добров Г.М. Наука о науке: Введение в общее науковедение. М., 1970; Рачков П.А. Науковедение: проблема, структура, элементы. М., 1974; Кун Т. Структура научных революций. М., 1975; Наука о науке: Сб. статей: Пер. с англ. М., 1976; Бажанов А.А. Наука как самопознающая система. Казань. 1991; Современная философия науки: Хрестоматия. М., 1994; Философия и методология науки: Учеб. пособие / Под ред. В.И. Купцова. М., 1996.

все окружающее в комплексе и целостности. Но проходили века, и человечество все более стало нуждаться в глубоких и точных знаниях. От натурфилософии начали отпочковываться и самостоятельно развиваться все новые и новые виды специального научного знания.

Нынешняя наука уже предстает системой многих наук. У наук о человеке и обществе часты одинаковые объекты исследования. Так, их изучают философия, история, антропология, биология, медицина, социология, право, экономика, культурология, филология, психология, этнография и другие науки, в том числе и педагогика. То же относится и к их составляющим, например личности, коллективу, образованию, воспитанию, развитию и др. Но каждая наука в общем для многих объекте имеет свой предмет исследований — его качественное своеобразие, особую категорию объективно присущих объекту природных свойств, закономерностей, отношений и процессов, что исследуется именно ею и не исследуется другими науками. Каждая наука имеет право на существование и будет считаться самостоятельной, если она имеет такой предмет, если его исследует только она и не исследуют другие. Свой предмет исследований имеет и педагогика, и он связан с *педагогическим качеством* объектов, а поэтому ее и интересуют все те объекты и их связи, которые обладают таким качеством.

Всякая наука по законам современного науковедения должна обладать своей парадигмой — проработанной и принятой определенным сообществом (научными работниками и практиками) системой взаимосвязанных фундаментальных положений, к числу которых относятся:

- объект и предмет исследований;
- методология;
- система взаимосвязанных фундаментальных знаний о феноменологии той качественно своеобразной действительности, которая характеризует ее предмет и адекватный ей категориальный аппарат;
- система основополагающих научно установленных законов и закономерностей, фундаментальных концепций, принципов, теорий, основанных на богатом доказательном эмпирическом материале;
- прогноз дальнейшего развития, научные гипотезы решения новых проблем, комплекс проверенных и установившихся в науке знаний, методов и рекомендаций, опираясь на которые новое поколение ученых могло бы продолжать изменения в исследуемой реальности;
- понятийно-категориальный аппарат — своеобразную систему понятий, категорий, терминов, адекватных предмету исследова-

ний, имеющих точное и одинаковое понимание, составляющих основу языка науки, используемых для общения и взаимопонимания научных работников и практиков при решении проблем.

«Парадигма, — писал Т. Кун, предложивший 30 лет назад данное понятие и показавший его роль в науковедении, — это то, что объединяет членов научного сообщества, и, наоборот, научное сообщество состоит из людей, признающих парадигму»¹. Можно сказать, что парадигма — теоретико-методологическая модель предмета науки, основа ее фундаментальности и признания как «настоящей науки» (термин Т. Куна).

Все парадигмальные составляющие настоящей науки имеются и у педагогики, хотя ее состояние не в полной мере отвечает сейчас критерию общепринятости из-за существующих неточностей и разночтений по ряду основополагающих положений. Все составляющие науки неразрывно связаны друг с другом, взаимно повышают свое качество и совершенствуются во взаимосвязях (рис. 2.1). К сожалению, в отечественной педагогике не по всем из них сложилось такое понимание, что вносит ненужную путаницу в споры и практические решения². Важная задача педагогики — способствовать достижению семантического единства педагогического сообщества³.

¹ Кун Т. Структура научных революций. М., 1975. С. 221.

² Например, см.: *Филонов Г.Н.* Тенденции развития теории и практики воспитания // Педагогика. 1993. № 1; *Лихачев Б.Т.* Сущность, критерии и функции научной педагогики // Педагогика. 1997. № 6; *Словарь терминов по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли* / Под ред. А.П. Макаева. Пятигорск, 1998; *Кларин М.В.* Метафоры и ценностные ориентации педагогического мышления // Педагогика. 1988. № 1; *Гарунов М.Г.* Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. М., 1999; *Полонский В.М.* Понятийно-терминологический аппарат педагогики // Педагогика. 1999. № 8; *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь. М., 2000; *Крупник С.А.* Методологические подходы к предмету педагогики // Педагогика. 2000. № 4; *Современный словарь по педагогике* / Сост. Е.С. Рапацевич. Минск. 2001; *Краевский В.В.* Педагогическая наука в контексте модернизации образования // Педагогическая наука в контексте модернизации образования. Выездное заседание Отделения филологии, образования и теоретической педагогики РАО. СПб., 2002; *Педагогический энциклопедический словарь*. М., 2002; *Кичева И.Е.* Развитие терминологии теории воспитания во взаимодействии с лексикой других наук // Педагогика. 2003. № 2 и др.

³ Возможно, одной из причин, сдерживающих сближение разных точек зрения, выступает возникшая тенденция, которая обнаруживается в ряде книг по теории педагогики и не свойственная публикациям по другим наукам. Проявляется она в том, что в этих книгах крайне мало ссылок на других авторов. Излагая свою позицию, авторы таких книг не затрудняют себя ссылками на другие публикации, в которых ранее уже затрагивались те же проблемы, излагались другие точки зрения. Эти точки зрения не представляются читателю и не обсуждаются, не делаются попытки преодоления имеющихся расхождений.

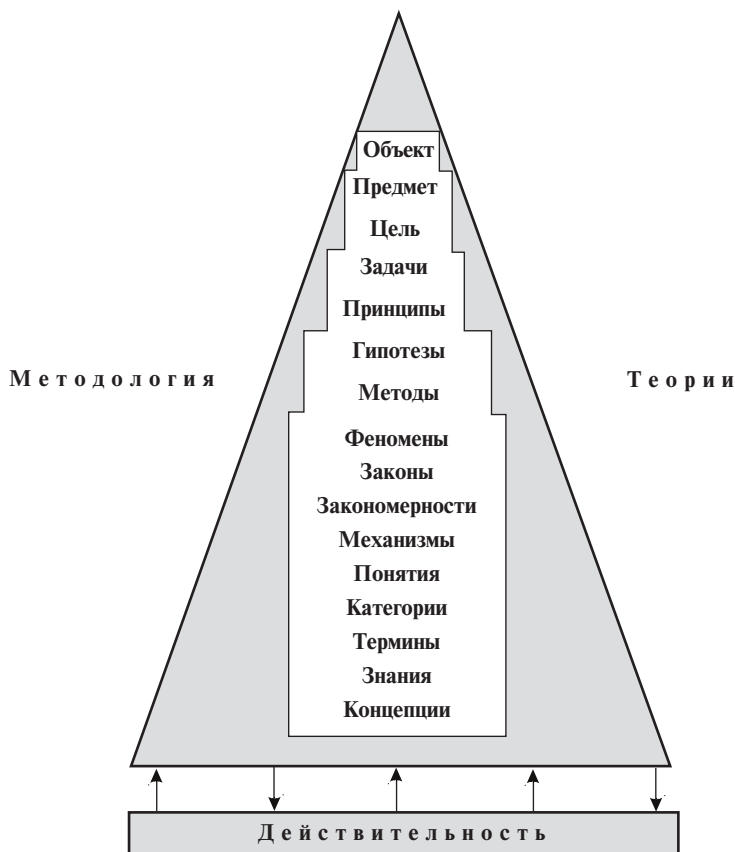


Рис. 2.1. «Пирамида науки»

Наука признает только адекватные объективной реальности и достоверные знания, точно и беспристрастно зафиксированные и статистически подтвержденные, всесторонне обоснованные и проверенные выводы и рекомендации. Она отрицает субъективность, личные и групповые пристрастия, продиктованные эмоциями утверждения и возражения, мистику, оккультизм. Объективность, обстоятельность, глубина и достоверность научных знаний обеспечиваются изначальным построением познания действительности на обобщенных и многократно подтвержденных выводах из уроков многовекового опыта исследований, воплощенного в методологии — учении о принципах и способах научного познания фактов, закономерностей и механизмов исследуемой действительности и ее преобразования. Выде-

ляют обычно четыре уровня этого учения, относящихся и к *методологии педагогической науки*¹:

- *общенаучная* методология — общие принципы и способы любого научного познания;
- *частная* методология — основы познания специфических объектов и их качественных особенностей, исследуемых конкретной наукой (в педагогике — это особенности применения общенаучной методологии к исследованию своеобразной педагогической действительности, ее адаптации к ней и дополнения);
- *специальная* методология — основы познания отдельных особенностей предмета конкретной науки, а в педагогике, например, особенностей воспитания школьников, обучения взрослых, гуманитарного образования, подготовки людей к обеспечению безопасности жизнедеятельности и т.п.;
- *методы и методика* научного исследования, адекватные специфике педагогической реальности и конкретно исследуемой проблеме.

Общенаучная методология базируется на философской теории познания (эпистемологии), материалистической диалектике, общей теории систем и общенаучных требований к построению любого исследования (требования предварительного анализа и оценки состояния и исследованности проблемы, определения объекта и предмета исследования, разработки научной гипотезы, обоснования методики и реализации в ней системного, структурного, функционального, сравнительного и других подходов; сбора эмпирического материала, его обсчета и обсуждения, выводов и предложений, экспериментальной проверки правильности и эффективности их и др.), воплощающих главное в опыте человеческого научного познания.

Следующие три уровня, опираясь на первый, представляют собой конкретно-педагогическую методологию и обеспечивают фундаментально-достоверный подход к специфике познания любых объектов и явлений педагогической действительности. Любое педагогическое исследование, решение и действие научно корректно и педагогически эффективно, если в основе его лежит осмысленный и правильно реализованный методологический подход, охватывающий все четыре указанных уровня. Гносеологическое значение методологии педагогики В.В. Краевский определил как «соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке»².

Важно подчеркнуть, что методология — основа не только исследования, но и *практического решения проблем*. Любое практическое

¹ См. по этому вопросу: *Гершунский Б.С., Никандров Н.Д.* Методологическое знание в педагогике. М., 1986; *Краевский В.В.* Методология педагогической науки: пособие для научных работников. М., 2001; *Педагогика: Учебник* / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2004.

² *Краевский В.В.* Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. 2002. № 1. С. 9.

решение может быть эффективным, если оно основано на фундаментально правильном понимании решаемой проблемы или задачи, а избираемые способы решения опираются на принципиально верные теоретические концепции. Без этого неизбежны субъективизм, волюнтаризм, непрофессионализм, неэффективность и ошибки.

**Объект
педагогики**

С момента своего зарождения и до середины XX в. объектами научного и практического интереса педагогики были дети, учителя, работники дошкольных и школьных учреждений, семья и их участие в подготовке подрастающего поколения к жизни, которые и образовывали *объектное поле* педагогики. Она исторически родилась и долгое время росла, «окутанная пеленками» такого традиционного подхода, но постепенно стала выпутываться из них. С XVIII в. в число ее объектов включилась деятельность технических школ (готовящих квалифицированных мастеровых), а с XIX в. — и высших образовательных учреждений. В 60-х гг. прошлого века начала интенсивно развиваться педагогика взрослых, прежде всего военных (хотя истоки ее обнаруживаются много раньше), а затем спортсменов, трудовых коллективов, юристов и др.

Новое время — рубеж третьего тысячелетия, а также важные события, происходящие в нашей стране и мире, потребовали существенно расширить объектное поле педагогики. Ныне педагогика не может уже оставаться наукой о детстве и школе. Жизнь вынуждает ее расширить поле своих научных изысканий, охватывать все периоды жизни человека¹, распространять свое педагогическое влияние не только на деятельность специальных педагогических учреждений, но на другие структуры общества, условия и факторы жизни². Педагогика столкнулась с принципиально изменившимися условиями жизни людей, силами, оказывающими на них значительное социально-педагогическое влияние. Источники новых «педагогических сил» вышли далеко за рамки семьи и школы, выпали из-под контроля, плохо поддаются целенаправленному педагогическому усовершенствованию, существенно ослабили силу традиционной школьной и семейной педагогики, «комнатных» воздействий, повысили роль реалий «педагогики жизни».

Объектами исследований и практического интереса педагогики становится широкий круг реалий жизни государства, общества: их структуры, субъекты, факторы и условия жизнедеятельности, оказываю-

¹ В мировой педагогике и у нас сейчас стали довольно часто употребляться понятия «*андрогика*» (от греч. *andros* — мужчина) и другое, семантически несколько лучшее — «*антропология*» (от греч. *anthropos* — человек), ибо объект педагогического интереса и педагогики — лица и мужского и женского пола. Однако третьего понятия, включающего корень, связанный именно с взрослостью, пока нет. Однако введение этих понятий в научный и практический оборот само по себе подчеркивает нарастающее внимание к педагогике взрослых.

² Никандров Н.Д., Корнетов Г.Б. Педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999. Т. 2. С. 111.

щие влияние на воспитанность, образованность, обученность, развитость граждан, на цивилизованную (и непременно духовную) самореализацию каждого человека в жизни, на социальные группы общества, прогресс страны и человечества¹. Такой объект, отвечающий реалиям современности, повышает одновременно социальную значимость и ответственность педагогики в обществе.

**Предмет
педагогики**

Объекты научного и практического интереса педагогики выделяются по наличию у них *педагогического качества — свойств и закономерностей педагогической природы* (одновременно им могут быть присущи и иные качества, например биологические, физиологические, психологические, социальные, экономические и др.). Это качество объективно присуще отдельным людям, группам, обществу в целом. Педагогика призвана специально «высвечивать» и обнаруживать объекты и явления с таким качеством, исследовать их, создавать систему научных знаний об этом качестве, взаимодействуя с другими науками, изучающими их со своих позиций. Она должна быть искусной в изучении педагогического качества объектов действительности, научно корректной и компетентной в решении соответствующих теоретических и прикладных проблем.

Предмет педагогики есть везде, где:

- *осуществляется* образование, воспитание, обучение, развитие и самореализация граждан (независимо от возраста и социального положения, в педагогических учреждениях и в процессе труда, досуга, семейной жизни);
- *оказывается педагогическое влияние* на воспитанность, образованность, обученность, развитость и самореализацию граждан любых факторов иной природы (политики, экономики, права, культуры, искусства, досуга, труда, быта и пр.) независимо от того, где это происходит, а также преднамеренно или стихийно;

¹ К сожалению, в большинстве изданий по педагогике продолжает утверждаться, что объектом ее исследований является только образование. Это устаревшее убеждение можно отнести к консервативной традиционности, не только отставшей от времени, но и вообще не имеющей серьезных методологических и фундаментальных обоснований, поскольку неправомерно сужают объект и призвание педагогики в современном обществе. Как бы мы отнеслись, например, к таким утверждениям: психология — наука о психологии превращения ребенка во взрослого; химия — это только неорганическая химия, а органическая к ней не относится; биология — наука только о жизни клетки; социология — наука только о семье и т.д. Нельзя искусственно, по чьему-то субъективному желанию или устаревшей традиции ограничивать объект своего исследования, игнорируя объективное существование интересующих ее качественно своеобразных феноменов и закономерности в других объектах, которыми она по какой-то причине до сих пор пренебрегала. Принцип науковедения — *науки классифицируются не по объектам исследования, а по предмету*. Если в каких-то объектах есть предмет педагогики, то ненаучно отстраняться от их изучения.

- *существуют и обнаруживаются результаты* (позитивные или негативные) целенаправленного или стихийного воспитания, образования, обучения, развития и самореализации граждан, влияющие на успехи и недостатки жизни, труда, поведения людей, сфер общества, на состояние, развитие, стабильность и силу государства, на будущее народа.

Имеются и обстоятельства жизнедеятельности, которые, не являясь по своей природе только или по преимуществу педагогическими, тем не менее оказывают на отдельных людей и группы педагогическое воздействие. Это политика в обществе, экономика, деятельность государственных органов и хозяйствующих структур, состояние правопорядка, уровень безопасности жизни, культуры и пр. Отстраниться от их изучения и рассматривать, например, деятельность школы, педагога изолированно, в отрыве от них, педагогика не может, если хочет быть реалистичной и практичной, а не витать в словесных облаках абстрактных мудрствований. Поэтому то, что в этих объектах связано с воспитанием, образованием, обучением, развитием, активной самореализацией людей, оказывает влияние на внутреннюю жизнь педагогических учреждений, на успех и просчеты в деятельности педагогов, общества, государства, требует сегодня пристального внимания педагогики и относится к ее предмету. Именно в этой ипостаси раскрывается современная сущность педагогики, круг научных и практических проблем, ее значение и социальная миссия¹.

Реальным предметом современной педагогики выступает широкое поле педагогической действительности в государстве, обществе, их структурах, группах, специальных педагогических учреждениях, труде и жизни людей, каждого человека, представленное в виде педагогических фактов, закономерностей, механизмов процессов образования, воспитания, обучения, развития и самосовершенствования. Можно также сказать, что предметом педагогики выступают особенности окружающего мира и человека, взятые для научного рассмотрения в аспекте педагогической деятельности, ее интересов и ответственности². Там, где в действительности существует предмет педагогики, есть и ее специальный научный интерес и социальная ответственность, там она в состоянии и обязана принять конструктивное участие в помощи и поддержке людей, общества и государства.

¹ В СССР длительное время при Академии наук существовала Академия педагогических наук, но в 90-х гг. она была превращена в Академию образования и подчинена Министерству образования РФ. Это было шагом назад в развитии педагогики, серьезно затормозило использование ее научного потенциала для обеспечения социальных преобразований в новой России и сегодня ограничивает ее немалые социально-конструктивные возможности. Расширение ответственности и возможностей педагогики в служении обществу требует изменений названия, задач, структуры и содержания деятельности ее Академии.

² См.: *Педагогика: Учебник* / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002. С. 34.

С одной стороны, наличие в обществе и жизни людей очевидных реалий педагогической природы (например, педагогических учреждений) определяет ее объект, а с другой — педагогический взгляд на общество и жизнь людей дополнительно выявляет другие объекты, которые она обязана изучать и участвовать в их совершенствовании. В результате возникает объектно-предметное поле педагогической науки, реальные явления в котором представляют собой *педагогическую действительность* в обществе (рис. 2.2)¹. Она существует независимо от чьего-то признания или непризнания, ее нельзя отменить, закрыть или игнорировать. Она играла и играет важнейшую роль в жизни людей и общества не только сама по себе, но и влияя на качество других сфер и явлений — политических, экономических, трудовых, правовых, нравственных, культурных, социально-демографических и др., что повышает ее социальную значимость и ответственность. Нерешенность многих проблем совершенствования педагогической действительности ныне реально и значительно сказывается на осуществляемых в стране различных преобразованиях и предпринимаемых правительством мерах.

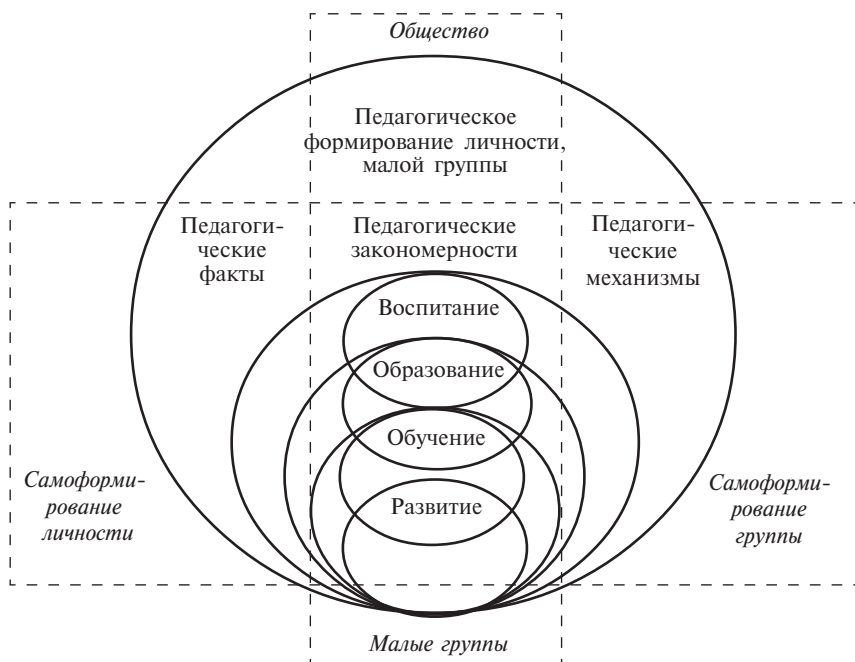


Рис. 2.2. Схема макроструктуры педагогической действительности

¹ Модификация рисунка по: Подласый И.П. Педагогика. М., 1996. С. 28.

Как малообоснованные в плане общенаучной методологии могут быть расценены сомнения некоторых теоретиков по поводу самостоятельности педагогики как науки, а также их попытки представить ее некоей собирательной областью эмпирических или почерпнутых из разных наук знаний. Ссылки на то, что педагогическая практика требует «междисциплинарного подхода», — некорректный аргумент. Корень некорректности в том, что понимание педагогики как науки смешивается с ее пониманием как практики.

Любая практическая деятельность «междисциплинарна»: инженерная, врачебная, строительная, управленческая, металлургическая, химическая и др. Во всякой практической профессиональной деятельности к решению задач надо подходить комплексно, высокопрофессионально разбираясь прежде всего в существенных, базовых, специфичных для нее вопросах и компетентно — в сопутствующих, т.е. в политических, социальных, человеческих, экономических, финансовых, организационно-управленческих, технических, информационных, энергетических и иных. Ни в одной профессиональной деятельности нет единой науки о ней в виде мешанины сведений, почерпнутых из разных наук. Никогда не будет и единой и единственной для педагогической профессии междисциплинарной учебной дисциплины.

Всякая самостоятельная наука изучает только часть объективной реальности и какую-то грань практической деятельности людей. Например, химия изучает не какие-то особые объекты, химическое во всем — неживом и живом, на Земле и во Вселенной, в разных видах деятельности. Для профессионального химика знание химии и использование в профессиональной деятельности — это сущность, специфическая база, стержень, главное. Потому его и называют химиком-специалистом. Для многих других профессий знание химии необходимо, но оно не решающее в них. Также и педагогическая наука: для педагога — она суть его профессионализма, но она нужна и другим людям, в том числе и химикам, но для них она не главная.

В педагогических исследованиях и публикациях нередко встречается размытое и субъективно толкуемое понимание *специфики* предмета педагогики как науки, но нет четко «оуклненного» образа его, позволяющего безошибочно решать вопрос о том, что относится к педагогической науке, а что нет. Данные разных наук нередко «сваливаются в одну кучу», в которой уже перестает просматриваться педагогическая предметность, и она плохо прорабатывается. Однако четкости в понимании предмета педагогики скорее нет не в ней, а в головах части исследователей, путающих педагогику с чем-то другим. Точно так же нельзя и за все недостатки педагогической практики обвинять педагогическую науку, а разбираться, не связаны ли они с недостатками иной природы, других наук или практики жизни, незнания педагогами данных педагогической науки или пренебрежения ими, неумения сочетать данные разных наук или плохой практики педагогического образования (которое зачастую не следует наработкам педагогической науки) и др.

Можно заключить, что *современная педагогика* — это одна из наук о жизни людей и общества, не только о воспитании или образовании, школе, учителе, учениках, детях, но и о жизни и деятельности всех граждан в сложившихся общественных условиях, о педагогическом обеспечении их жизненного успеха, совершенствовании условий для этого и будущего страны с помощью воспитания, обучения, образования, развития и самосовершенствования людей, их общностей, всего населения.

**Педагогика
в системе наук**

Педагогика выполняет свою социальную миссию в содружестве с многими науками, которые изучают те же объекты, что и она, т.е. с философией, историей, социологией, психологией, этнографией, антропологией, медициной, управленческой наукой, экономикой, математикой, информатикой и др.

Жизнь, практика всегда комплексны, и поэтому есть объективная потребность и тенденция в объединении усилий нескольких наук для решения каких-то актуальных и жизненно важных проблем. Так возникают смежные, пограничные между науками отрасли и даже целые науки (биофизика, биохимия, астрофизика и др.) — и это одно из веяний в современном научном мире. Подобные отрасли есть и в педагогике, и их немало: социальная педагогика, педагогика культуры и искусства, юридическая педагогика, военная педагогика, педагогика управления др. Существование их закономерно, и они представляют отрасли педагогики на стыковых направлениях взаимодействия с другими науками, признаваемое ныне в мире актуальным в развитии и повышении роли науки в решении проблем, стоящих перед человечеством.

Наиболее тесны, например, связи педагогики с *психологической* наукой. Большинство приемов, методов, технологий, форм, проблем деятельности педагога действительно требуют понимания их психологических аспектов. На этом стыке есть пока слабо развитая у нас отрасль педагогики — *психопедагогика* (более почитаемая за рубежом), разрабатывающая педагогические проблемы и педагогические рекомендации на основе использования относящихся к ним психологических знаний. Есть и специальная отрасль психологии — *педагогическая психология*, которая специально исследует психологические проблемы педагогической практики и разрабатывает на этой основе психологические рекомендации. Это хороший союз. Однако нельзя согласиться с отдельными мнениями, что психология должна быть научной основой педагогики или вообще нужна психолого-педагогическая наука¹. По словам известного психолога-педагога В.В. Давыдова, психология долж-

¹ См., например: Шахов В.И. Психологические основы педагогической науки // Педагогика. 2003. № 3. С. 9—15. С таким же успехом можно говорить о философских, исторических, социологических, культурологических, этнографических, математических и множестве других основ педагогики.

на учитываться педагогами, но она «не диктатор». Заслуживает внимания предложение В.С. Селиванова отнести *физиологию высшей нервной деятельности человека* к одной из наук, образующих антропологическую (естественно-научную) основу педагогики¹.

Неоднородность объектов, исследуемых несколькими науками, не означает, однако, что они абсолютно равнозначны в разных профессиях. Так, химическая деятельность характерна ведущей ролью химии в ее успехах. Но к ней имеет отношение и педагогика, когда занимается вопросами формирования профессионализма химика. Однако эта сторона зависимости химической деятельности является важной, но не главной в повышении качества химического производства. Иная роль педагогики, когда речь идет о деятельности по воспитанию, образованию, обучению, развитию и самосовершенствованию людей. В своей самости, сущности, главных характеристиках и зависимостях она — педагогическая. Педагогическая наука — единственная наука, специально исследующая эту деятельность, а поэтому она является системообразующей для других наук. Ей здесь принадлежат главная роль и последнее слово, а остальные — советчики.

Взаимосвязи любой науки не дают никаких оснований для научных аннексий и вторжения в сферу предмета других наук, подмены их в исследованиях или поучениях по вопросам их компетенции. Это делает ее саму некомпетентной («всезнайкой»), она утрачивает лицо как самостоятельная наука, нарушает научную этику. Вместе с тем должно уважаться ее право на компетентность в суждениях, оценках

¹ Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания / Под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд. М., 2004. С. 108—112. Использование данных физиологии высшей нервной деятельности требует от педагога высокой подготовленности по этой науке и большой методологической строгости (в частности, недопустимости безоговорочного и расширенного использования бихевиористских взглядов Б. Скиннера на все педагогические проблемы). В истории отечественной психологии и педагогики 20—30-х гг. прошлого века имелся опыт механического переноса ее данных в психологию, педагогическую теорию сознания, воплощенный в «реактологию» и «рефлексологию». Принципиальная ошибка заключалась в игнорировании качественных, системно-уровневых различий между природой физиологической и психологической реальностей, между животным и человеком, ограничивающих сферу прямых аналогий, особенно когда речь идет о воспитании. Вместе с тем, по личному опыту автора в преподавании физиологии высшей нервной деятельности педагогам (Столяренко А.М. Физиология высшей нервной деятельности и учебно-воспитательный процесс в военных училищах: Учеб. пособие. М.: ВПА, 1979; Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие. М., 2001), знание ее, как никакое другое, позволяет им образно понять скрытые от внешнего наблюдения физиологические процессы в человеке, участвующие в регуляции его взаимоотношений с внешним миром. На их основе и более реалистично, не как пустая фразеология, воспринимаются психологические и педагогические понятия и знания.

и решениях, затрагивающих предмет ее исследований. Это относится и к педагогике. Она не должна вмешиваться в сферы компетентности смежных с ней наук и в то же время отстаивать свое право на решающие выборы (без амбиций), когда речь идет о воспитании, обучении, развитии и самосовершенствовании людей.

2.2. Феноменология педагогической действительности

Педагогические факты, закономерности и механизмы

Педагогическая действительность — фундаментальный онтологический¹ феномен социального мира, определяющей гносеологию педагогики. Ей присуща особая феноменология — система богатых и своеобразных *педагогических явлений*. Понимание их конкретизирует предмет педагогической науки, позволяет понять особенность ее подхода к объектам исследований и позволяет строить каждое исследование в соответствии с со своим предметом и своеобразием педагогической действительности. Классификация их осуществляется по группам, выделяемым в соответствии с разными признаками.

По особенностям природной сущности все явления педагогической действительности представлены *педагогическими фактами, педагогическими закономерностями и педагогическими механизмами*.

Педагогические факты — непосредственно наблюдаемые педагогические проявления (воспитательного, образовательного, обучающего, развивающего характера) действия педагогических закономерностей, механизмов, факторов или иных по своей природе причин и условий. Их относительная поверхностность выражается в том, что подмеченное часто требует еще и идентификации в качестве педагогического феномена, а также понимания скрытой за ними педагогической сущности. Так, рассматривая конкретный поступок, действие человека, важно заметить то, что относится к предмету педагогики: проявление знания, понимания, качеств человека, его образованности, воспитанности, обученности, развитости, их связей и зависимостей. Факты составляют реальную почву, основание для заключений и выводов любой науки. Они, по словам великого физиолога И.П. Павлова, — воздух ученого. Без достоверной констатации фактов и их глубокого исследования не может существовать никакая наука. Педагогические факты могут быть системными и элементарными, индивидуальными

¹ От греч. *ontos* — сущее; учение о бытии (в отличие от гносеологии — учении о познании).

и групповыми, стихийно обнаруживающимися и обусловленными целенаправленно субъектом педагогической деятельности.

Педагогические закономерности — объективно существующие устойчивые, повторяющиеся, необходимые причинно-следственные связи педагогических явлений, их сущностей, отношений и взаимодействий. Я.А. Коменский впервые подчеркнул важность *природосообразности* при решении педагогических задач, т.е. необходимости считаться с реально присущими человеку особенностями и возможностями. Специфика именно педагогических закономерностей — в реальных *причинно-следственных зависимостях между воздействиями* (причинами) *на человека и педагогическими результатами* (следствиями). Надо уметь видеть и понимать педагогические факты как следствия определенных причин. Только так можно обоснованно выбрать способы и средства воздействий для успешного решения педагогических проблем и задач.

Отношения педагогических причин и следствий не прямолинейны, не однозначны, не имеют жесткого характера. Они вероятностны, и им соответствует выражение типа «такие-то причины, как правило, чаще всего, с большой вероятностью вызывают такие-то педагогические следствия». Поэтому, планируя и осуществляя что-то, надо иметь в виду вероятностный характер достижения желательного результата, оценивать степень вероятности, принимать меры по повышению вероятности. Действия закономерностей всегда опосредованы средой, ситуацией, особенностями субъектов, выступающих условиями-причинами для действия тех и иных закономерностей в конкретных случаях педагогической практики и варьирующихся достигаемые результаты. Влияя на них и создавая благоприятные *педагогические условия*, можно повышать вероятность достижения нужного результата.

Педагогические механизмы — закономерные промежуточные превращения при переходе от педагогической причины (воздействия, влияния) к педагогическому следствию, результату. Механизмы активно действуют «между» причиной и следствием, в процессе перехода от педагогического воздействия к результату. Превращения происходят в сознании, поведении, личности обучающихся и воспитывающихся: от услышанного к пониманию и запоминанию, от знаний к убеждениям и их применению, от простых умений к навыкам и привычкам, от действий и привычек к качествам, от профессионального мастерства к профессиональной культуре и пр. Большей частью превращения имеют психолого-педагогическую природу. Понимание механизма, расчет на него при выборе педагогического воздействия, регулирование его «срабатывания» — наиболее тонкая часть педагогической работы. Педагогические механизмы, учитываемые и используемые осознанно и целенаправленно, лежат в основе *педагогических*

технологий работы родителя, учителя, преподавателя, руководителя, профессионала и др.

Индивидуально-педагогические и групповые, социально-педагогические явления

социально-педагогические явления.

Есть две основных разновидности педагогических явлений, выделяемых по носителям, которые своеобразны, но взаимосвязаны между собой. Это *индивидуально-педагогические явления* и *групповые,*

Индивидуально-педагогические явления системно представлены в личности человека как педагогическом феномене, ее педагогических изменениях и появлениях. Личность — межнаучный объект, обладающий немалым числом свойств и их качественных характеристик, в том числе и педагогических.

Свойство (по энциклопедическому определению) — сторона предмета, явления, которая обуславливает его различие или общность с другими и обнаруживается при соприкосновении с ними¹. Человек как личность обнаруживает при контактах с другими людьми и миром разные свои свойства (социальные, психологические, биологические и др.), и в том числе *основные педагогические свойства*, к которым относятся:

- *воспитанность* — в наибольшей степени характеризует человека как гражданина общества, мира, носителя, защитника, творца этнокультурных и общечеловеческих ценностей — духовных, мировоззренческих, нравственных, этических, гуманных, демократических, правовых, экологических, эстетических, трудовых и др. — в их цивилизованных качественных показателях. Она основа жизненной устремленности человека, интегрированности в жизнь общества и его определенные социальные группы. Воспитанность бывает общая, нравственная, культурная, профессиональная, экологическая, эстетическая, этическая, демократическая, экономическая, физическая и др. Она проявляется в его адаптации к цивилизованной жизни в обществе, любви к Роди-

¹ Например, горючесть бумаги обнаруживается при контактах с высокой температурой, огнем, хрупкость тарелки — при ее падении на пол, твердость дерева — при работе с ним ножом или топором, промокаемость ткани — при попадании под дождь, вкус пищи — при соприкосновении с хеморецепторами во рту человека, свойства телевизора — при взаимодействии с электромагнитными излучениями телепередатчика, органами зрения и слуха человека и т.д. Никакой предмет реального мира не обнаружит своих свойств и останется «вещью в себе», если будет находиться в неподвижности, в неизменных условиях и вне контактов с другими предметами. Напротив — постоянное движение, разнообразные контакты, активное взаимодействие вскрывают богатство присущих данному предмету особенностей и существенные, качественно характеризующие его свойства.

не, окружающей природе, семье, в гармоничности духовных и материальных потребностей, социальной активности, ответственности, трудолюбии, уважении к закону, правильности пользования правами и свободами, гуманности, непрерывном стремлении к полной самореализации, самоутверждению и индивидуальном самовыражении в согласии с личными и общественными интересами. Характерна для воспитанности и самоосознанности человека («Я-образ») — склонность и умение правильно оценивать себя в социуме, мысленно смотреть на себя со стороны, глазами других людей, предвидеть свое будущее и направлять свои усилия в него. Специальная функция воспитанности человека в его жизнедеятельности — *социально-аксеологическая (социально-ценностная)*. Воспитанность призвана содействовать его образованию, обучению и развитию (подробнее см. главу 6);

- *образованность* — результат целенаправленного образования человека, обусловленного процессами и результатами его воспитания, обучения и развития. Она характеризуется научной просвещенностью — обогащенностью человека фундаментальными (обширными, глубокими, научными, систематизированными, комплексными) знаниями, отвечающими современному уровню человеческой цивилизации и соответственно цивилизованным отношением к жизни и труду, к людям и себе. Образованности присуща привычка к мышлению, его корректному осуществлению, способность к самостоятельным и обоснованным суждениям, потребность к творчеству, созиданию, обогащению себя знаниями, стремление к разумному поведению, обобщению и восприятию общечеловеческого опыта, прогрессу общества. Образованность бывает общей, профессиональной (различающееся по ступеням и уровням) и специальной (дополнительной, самостоятельно приобретаемой человеком в связи с индивидуальными, культурными, познавательными запросами). Образованность человека — *научно-аксеологическая основа* его жизнедеятельности и практического построения взаимоотношений с миром. Образованность сказывается на его воспитанности, развитости, обучаемости. Вместе с тем успехи в них способствуют повышению образованности (подробнее см. главу 7);
- *обученность* — в своей особенности, качественном своеобразии это совокупность знаний, навыков и умений¹ по разным вопросам, которыми владеет человек. По своим содержательным характеристикам они весьма многочисленны и превышают даже ту совокупность учебных дисциплин, предметов и курсов, которые

¹ По вопросу перечисления их в такой последовательности см. главу 8.

изучались им в образовательных учреждениях, ибо дополняются и теми, которые приобретены самостоятельно в «школе жизни». Обученность — это не то, что изучалось человеком, а то, что сохранилось в его памяти и реально используется в жизни. Формирование и совершенствование ее всегда вносит определенный вклад в образованность человека, воспитанность, развитость и, в свою очередь, зависит от них (подробнее см. главу 8);

- *развитость* (в специально-педагогическом значении, как особое свойство)¹ — качественный и количественный показатель различных особенностей человека, относимых к способностям и индивидуальным особенностям (высокий уровень тех и других — одаренность, талант, гениальность), способствующим обретению им образованности, воспитанности и обученности, определяющим предрасположенность, легкость-трудность и степень овладения какой-либо деятельностью, уровень достижений в ней, возможности дальнейшего прогресса (подробнее см. главу 9).

Педагогические свойства проявляются комплексно, образуя педагогическую систему личности (рис. 2.3). Каждый человек постоянно обнаруживает их в жизни, труде, взаимоотношениях с другими людьми, с социальными, моральными, правовыми нормами, и они с педагогических позиций существенно характеризуют его как индивида, личность.

Свойства в своих проявлениях многокачественны. Мало сказать, например, что человек обнаружил свою воспитанность. Важно — какова она? Качественно-содержательная определенность каждого из педагогических свойств выражена в *качествах*, присущих данному индивиду. Так, воспитанность характеризуется духовностью, гражданственностью, патриотизмом, культурностью, нравственностью, гуманностью, демократичностью, правопослушностью, ответственностью, дисциплинированностью, справедливостью, трудолюбием, порядочностью, честностью, совестью, доброжелательностью, общительностью, коллективизмом и др. Изучение и качественная оценка своеобразия педагогических свойств человека — основа *педагогического «измерения»* (изучения, оценки) его как личности.

¹ Понятие «развитие» имеет очень широкий спектр словоупотребления. В общем значении — это необратимое, определенным образом направленное, закономерное изменение материи и сознания, их уникальное свойство. Можно говорить о развитии и развитости любого качества, свойства, характеристики, особенности человека, например о развитии его воспитанности, образованности и обученности, общем развитии личности и пр. В тексте оно связывается с особенностями человека, которые нельзя однозначно отнести ни к воспитанности, ни к образованности, ни к обученности. Они объединены в особой группе, которая представляет интерес для педагогики, педагогической характеристики человека и работе с ним.

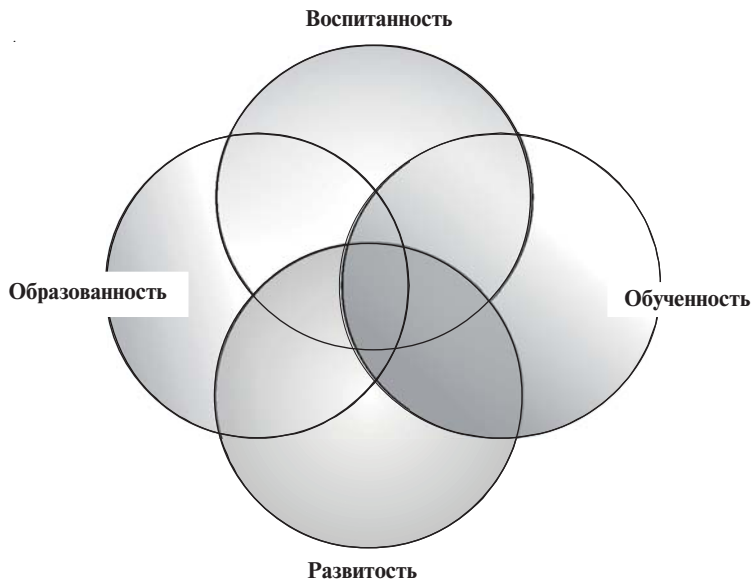


Рис. 2.3. Педагогическая система личности

На жизни и поведении человека, его педагогических свойствах, их характеристиках и изменениях существенно сказываются факторы окружающей среды, относимые наукой к **социально-педагогическим явлениям**. Издавна существовали, а ныне значительно обогатились социальные факторы, институты, которые расширили и усилили свое воспитательное, образовательное, обучающее и развивающее воздействие на людей. Известна мудрость: человек воспитывается всей жизнью. Напомним, что Я.А. Коменский 400 лет назад писал: «человек — микрокосм (малый мир)» и «он обнимет собою в сжатой форме все, что расстилается во все стороны по великому миру (макрокосму)»¹. К важнейшим социально-педагогическим явлениям относятся:

- социально-педагогическая среда;
- социально-педагогические воздействия и влияния,
- социально-педагогические результаты.

Социально-педагогическая среда лежит в основе педагогических условий, влияющих на действие любых педагогических закономерностей, и вместе с тем ей самой присущи факторы², которые подразделяются по

¹ Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. А.И. Пискунова и др. М., 1982. Т. 1. С. 281.

² Фактор (от лат. *factor* — делающий, производящий) — причина, движущая сила какого-то процесса и результата, определяющая их характер.

масштабу на федеральные, региональные, групповые, межличностные, а также международные. По признаку близости-отдаленности по отношению к человеку выделяются микросредовые (ближайшего окружения), мезосредовые (промежуточные, более отдаленные) и макросредовые (дальние — общественные, государственные, международные).

По своим качественным особенностям факторы бывают педагогической природы, т.е. *собственно педагогические*, намеренно создаваемые, и иной природы, но *педагогически значимые* (вызывающие определенные педагогические следствия). К числу последних принадлежат факторы очень широкого диапазона: от государственного устройства, проводимой правительством политики до семьи, особенностей досуга, круга друзей. Поскольку факторы последней группы действуют практически постоянно, а на взрослых исключительно, то каждый человек несет на себе след их влияний в течение всей жизни, что определяет их особую педагогическую значимость и необходимость считаться с ними в педагогической практике.

Социально-педагогические воздействия и влияния¹ исходят из социально-педагогической среды и ее факторов. Они носят характер социально-педагогических причин, действующих в поле педагогической действительности, всегда сопутствующих деятельности учителей, семьи и других субъектов педагогической деятельности, могущих облегчать или осложнять достижение их целей. Такие воздействия и влияния должны быть объектом педагогического внимания и максимально возможной оптимизации, например в учебном, трудовом или воинском коллективе. Социально-педагогическим воздействиям и влияниям свойственны свои, *социально-педагогические, закономерности и механизмы*, которые сказываются в объектно-предметном поле педагогики не менее значительно, чем индивидуально-личностные.

Социально-педагогические результаты — последствия (чаще всего комплексные) действия социально-педагогических факторов, закономерностей и механизмов. В общем случае это результаты:

- *воспитательные* — вносящие вклад в формирование убеждений человека, отношения к Родине, ее истории, перспективам, тем

¹ В словарях русского языка и энциклопедиях эти понятия мало разводятся по значению. Но действие разных педагогических факторов не одинаково по выраженности, силе, продолжительности и пр. Поэтому есть смысл более четко развести значения этих слов как педагогических понятий. *Воздействие* — выраженное, прицельное, энергичное, нередко рассчитанное на разовое или относительно непродолжительное действие какого-то фактора, причины. *Влияние* — менее очевидно выраженное действие какого-то фактора, причины, менее категоричное, более «мягкое», сказывающееся при длительном действии, нередко выступающее в комплексе с другими, сопутствующее, содействующее достижению определенных педагогических результатов.

или иным государственным и общественным институтам, событиям, профессиям, труду, религиям, социальным группам населения, национальностям; мотивы поведения, привычки, приверженность к определенным традициям, обычаям, способам проведения досуга, подталкивают к определенным решениям и поступкам, формируют культурные и эстетические взгляды и вкусы (нередко и деформированные) и др.;

- *образовательные* — побуждающие к повышению своей образованности и самообразованию, расширяющие кругозор, способствующие лучшему или деформированному пониманию человеком мира, «правды жизни», происходящих в обществе событий и процессов;
- *обучающие* — повышающие осведомленность человека о разных сторонах жизни, мира, деятельности и поведения, формирующие бытовые и некоторые профессиональные навыки и умения и др.;
- *развивающие* — меняющие потребности, интересы, склонности, интеллект, физическое развитие, способности и др.

Особенно податлива социально-педагогическим воздействиям и влияниям воспитанность человека и групп.

Характерная особенность веера социально-педагогических воздействий и влияний — преобладание в них стихийности, неуправляемости, а поэтому их результаты могут быть и антипедагогичными. Кроме того, если в педагогических учреждениях решением задач занимаются педагоги-профессионалы, то в организациях, семьях, группах взрослых роль таких воздействий и влияний обычно находится вне понимания ответственных лиц — руководителей, должностных лиц, чиновников, законодателей, хозяйственников, работников средств массовой информации и др. Есть и социально-педагогические воздействия, носящие осознанно деформирующий характер, что бывает в деятельности криминала, коррумпированных лиц и тех, кто заинтересован в использовании недостатков жизни в личных целях.

Вопрос о преодолении стихийности, негатива и некомпетентности в социально-педагогических воздействиях, влияниях и их последствиях, о *педагогизации среды* жизни людей в обществе, организациях, группах ставится у нас еще редко. Он и не услышан большинством из тех, кому адресуется, и тонет в шуме рыночной и слабо управляемой материальной и духовной жизни страны.

По основному целевому и содержанию признаку выделяются пять видов педагогических явлений — воспитание, образование, обучение, развитие и самосовершенствование (самовоспитание, самообразование, самообучение, саморазвитие) людей. В научных публикациях имеется немало

**Воспитание,
образование, обучение,
развитие**

разнотчений как по определению сущностного, качественного своеобразия первых четырех из них, так и по их соотношению. Представляется, что исходной причиной выступает историческая разновременность их научного выделения и введения в категориально-понятийный аппарат педагогики, а также потребность понять их сегодня в реальной целостности педагогической действительности. Все сложилось в разное время, одно наслаивалось на другое, частично перекрывалось, включалось, дополнялось, отрывалось. Не было изначально системного подхода, в котором бы виделось целое и его составные части, их взаимодействие друг с другом. Сейчас, во времена системного и целостного мышления, приходится уточнять как их специфику, отличия друг от друга, так и взаимосвязи в целостной педагогической действительности.

Воспитание — педагогическое явление, характерное нацеленностью на главное в социализации человека — помощь ему в обретении *воспитанности*, социально-цивилизованной жизненной и поведенческой ориентированности, постижении смысла жизни, в стремлении к цивилизованной, полной самореализации и индивидуальному самовыражению в ней, в самосовершенствовании, самоутверждении и самосуществлении как полноценной личности, как гражданина общества и носителя социальных ценностей: духовных, мировоззренческих, нравственных, патриотических, гуманных, демократических, правовых, культурных, эстетических, трудовых и др. При воспитании групп и коллективов это педагогическое явление нацелено на содействие в превращении их в социально полноценную ячейку общества.

Воспитанием достигается подготовка людей к цивилизованной жизни в социуме, в системе социальных отношений общества, людей, помощь в проявлении ими гражданственности, любви к Родине, народу, окружающей природе, семье, культуре, трудолюбию, гуманизма, уважения к закону, правам и свободам, людям, стремления к цивилизованному удовлетворению своих потребностей. Воспитание группы в главном связано с созданием в ней условий для воспитания и самовоспитания человека, а также ее самой как социальной ячейки общества. Результатом воспитания является *воспитанность* конкретного человека и общности (подробнее о воспитании см. главу 6).

Образование — в своем *качественно специфическом* выражении и в отличие от воспитания, обучения и развития это обогащение человека системой фундаментальных (научных, глубоких, взаимосвязанных, систематизированных, разнородных, обширных) знаний и соответствующих умений, привычек, качеств и способностей, отвечающих современному уровню человеческой цивилизации. В таком виде это *фундаментальное просвещение*, осуществляемое на высоком научном уровне¹, обеспечивающее высший уровень его обученности. Однако

образование как развернутая и иерархически организованная педагогическая система не ограничивается решением только этой задачи и призвано выполнять более широкую педагогическую функцию — *лично-формирующую*. Поэтому оно предназначено для комплексного решения задач просвещения в единстве с воспитанием, развитием и обучением учащихся в образовательных учреждениях. Кроме того, научная картина мира — это не холодно-бесстрастная «фотография» его в сознании человека. Это мироотношение человека, просвещенное, разумное отношение его к происходящему вокруг, способность, привычка (возможно, и потребность) к самостоятельным и взвешенным суждениям и решениям, развитый интеллект, способность (возможно, и потребность) к творчеству, созиданию, непрерывному самосовершенствованию, побуждение к выбору определенного образа жизни, ее планов, регулятор поступков и др. Иначе говоря, в образовании комплексно решаются задачи фундаментального просвещения в воспитанием и развитием человека, его становлением как личности. В таком виде образование — педагогический феномен в образовательном учреждении и обществе, преследующий цель объединения просвещения (обогащения человека фундаментальными знаниями) с формированием личности, воспитанием, обучением и развитием ее (подробнее см. главу 7). **Образованность** человека — результат именно такого образования.

Обучение — целенаправленное формирование у человека знаний, навыков и умений по отдельным вопросам жизнедеятельности, труда, учебным предметам, их комплексам, сферам окружающего мира и жизни, видам деятельности и поведения. Результат его — соответствующая **обученность** человека, группы людей, составная часть просвещенности. При существовании «мостика», связывающего образованность с обученностью, они далеко не идентичны². Специальная функция обучения состоит в педагогическом вкладе в человека, группу, т.е. она *действительно-инструментальная*. Вместе с тем обучение педагогически полноценно, когда не ограничивается сво-

¹ Просвещение (по энциклопедическому определению) — распространение знаний, образование. Это понятие широко использовалось в истории человечества (эпоха Просвещения — прогрессивного идейного течения XVIII — середины XIX в.; деятели просвещения боролись за «царство разума» — Дж. Локк, Вольтер, Ж.Ж. Руссо, Ш. Монтескьё и др.; у нас — А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский и др.), в истории педагогики и отечественной истории образования. До относительно недавнего времени у нас было и Министерство просвещения. Но это понятие сейчас почти забыто. Его нет даже в Российской педагогической энциклопедии.

² См. по этому вопросу: *Теоретические основы содержания общего и среднего образования* / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983; *Леднев В.С. Содержание образования*. М., 1983; *Федоров Б.И., Перминова Л.М.* Некоторые вопросы развития современной дидактики // Педагогика. 2000. № 3. С. 18—21.

ей узкой функцией, а вносит вклад в воспитанность, развитость, образованность человека, участвуя в формировании его как личности (подробнее см. главу 8).

Развитие — процесс количественных и качественных изменений в личности и человеческой общности, ведущих к повышению уровня возможностей в достижении жизненного успеха. Интегральный результат развития и показатель его состояния — **р а з в и т о с т ь** личности, группы, коллектива. Развитость — уровень совершенства и действенности интеллектуальных, творческих, физических, жизнестойких, профессионально важных (например, педагогических, технических, юридических, музыкальных и др.) качеств, особенностей, общих и специальных способностей человека. Принципиальное отличие их от показателей воспитанности в том, что они не связаны с характеристикой социальной ориентированности человека как личности, а лишь с его функциональными особенностями *как индивида*, имеющие значение в жизни, труде и сказывающиеся на обретении им образованности, просвещенности, обученности и воспитанности. Лишь часть их находится на границе с воспитанностью. Функцию развитости в жизни и поведении человека можно назвать *каталитически-благоприятствующей*. Развитость ускоряет, способствует более высоким достижениям в делах. Она как почва, повышающая плодородие при заботе о ней или, наоборот, истощающаяся при регрессе (подробнее см. главу 9).

В педагогической литературе существуют разные мнения о сущности рассмотренных явлений и их соотношении¹.

Во-первых, пытаются выделить единственную (главную, приоритетную, генеральную) педагогическую категорию из перечисленных. По «принципу матрешки» все остальные явления и категории рассматриваются как составные части, входящие в нее. В качестве таковой издавна выделялось обучение, затем воспитание, а на рубеже XX—XXI вв. — образование. В воспитание, например, некоторыми исследователями включались и включаются до сих пор в качестве обслуживающих элементов образование и обучение, в образование — воспитание и обучение, а порой и развитие.

Во-вторых, не все из описанных выше явлений и категорий рассматриваются как системно взаимосвязанные составные части педагогической целостности. Например, пишется только об обучении и воспитании (даже в учебниках), образование выдается только за результат обучения, а развитие не признается как специальный, целенаправленный педагогический процесс и составной компонент его целостности. Оно рассматривается только как растворенное в образовании, воспитании и обучении либо осуществляемое намеренно только при обучении.

¹ Никандров Н.Д., Корнетов Г.Б. Педагогика // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999. Т. 2. С. 111.

В-третьих, перечисленные основные явления дополняются другими, по мнению авторов, рядоположными им. Чаще всего называется феномен социализации, который, однако, не является педагогическим феноменом. Ему присущ, бесспорно, педагогический аспект (как и многим другим социальным феноменам), который может и должен стать предметом внимания и интереса педагогики, но он не называется в публикациях (см. по этому вопросу § 4.2).

В-четвертых, неточно понимая и употребляя эти категории, пишут о воспитании жизнеспособности, физическом воспитании, сексуальном образовании, воспитании грамотности, компьютерном образовании и др.

В-пятых, называют одни и те же феномены разными понятиями (например, педагогику высшего образования — акмеологией) или разные — одними и теми же.

Более подробно эти проблемные вопросы обсуждаются в главах второго раздела учебного пособия.

Рассмотренные явления взаимосвязаны в полноценно и научно организованной педагогической деятельности, ее процессах и результатах, являясь основными системными компонентами, взаимодействующими и влияющими друг на друга: воспитание должно способствовать успехам образования, обучения и развития; образование — осуществляться в единстве с обучением, развитием и воспитанием; в ходе обучения должны участвовать воспитание, развитие и специально — образование; развитие испытывает влияние воспитания, обучения и образования и призвано со своей стороны способствовать их успешному осуществлению и результатам. В своем единстве и взаимосвязях они образуют, образно говоря, «педагогический квадрат» (рис. 2.4), иллюстрирующий обязательность целостности педагогического подхода при формировании личности, построении педагогических систем, процессов и решении других проблем.



Рис. 2.4. «Педагогический квадрат»

**Педагогическая
система
и педагогический
процесс**

Есть группа педагогических явлений, специфичных по структурно-функциональным особенностям, — *педагогическая система и педагогический процесс*.

Педагогическая действительность по своей структуре и функциям системна. Общая теория систем, выступающая одним из столпов современной общенаучной методологии, рассматривает системы как реально существующие в мире феномены, представляющие собой совокупность элементов, особо организованных и слаженно функционирующих как единое целое. Не всякое скопление отдельных частиц — система. Ее создает лишь их упорядоченная структура, обеспечивающая слаженное взаимодействие, приводящее к образованию единой целостности. Важный продукт целостного функционирования элементов системы — системные свойства, свойства целостности, а не отдельных ее элементов. Они не простая сумма свойств элементов, а интегративный, качественно своеобразный, скачкообразно возникающий продукт их слаженного функционирования. Возникнув в результате особо взаимодействия элементов, эти свойства оказывают обратное влияние на них, подчиняя функционирование каждого законам целостности. Взаимодействуя с другими системами и объектами, система проявляет свои системные свойства, а не особенности отдельных элементов¹.

Положения теории систем относятся и к педагогическим явлениям. Личность педагогически системна, ибо ее свойства и качества взаимосвязаны, а поступки — интегральное проявление ее особенностей, взаимодействия свойств и качеств. Учебный коллектив — не просто группа обучающихся и не всякая группа — подлинный коллектив. Превращение группы учеников в учебный коллектив, достигаемое определенными усилиями учителя и их самих, повышает уровень педагогических результатов воспитания, образования, обучения и развития каждого и успех коллектива в целом.

Педагогические системы выступают в виде *конструкций*² и в виде *процесса*.

¹ Примеров системностей в неживой и живой природе неисчислимое количество. Так, формула воды H_2O : два атома водорода и один кислорода. Это газы со своими свойствами, которые, объединившись системно, стали водой, жидкостью, со свойствами, не имеющими ничего общего со свойствами составляющих их элементов. Другой пример — живой организм. Его анатомия и физиология — это сплошная физика и химия. Однако в целостной системе организма они становятся особой физикой и химией, физикой и химией живого тела, подчиняющейся законам обеспечения его жизни, являющейся уникальным свойством особой биологической целостности — организма.

² Это слово происходит от лат. *constructio* — составление, построение и означает устройство, взаимное расположение частей, строение.

Педагогическая система — совокупность взаимосвязанных, согласованно, как единое целое, функционирующих людей, педагогических и иных по своей природе (психологических, управленческих, организационных, материальных и др.) явлений, подсистем, свойств, качеств, элементов, сказывающихся на достижении требуемого педагогического результата и целенаправленно используемых для этого. Вся педагогическая реальность в обществе, в его социальных ячейках, деятельности педагога и педагогически совершенствующегося человека может быть эффективной, если она системно налажена, а не превращена в набор разрозненных, периодически принимаемых мер.

Любая система имеет свою конструкцию, организацию, взаимосвязанный комплекс структурных элементов с рациональными взаимоотношениями их. *Конструкция педагогической системы* — это ее «анатомия», воплощающая все педагогические подсистемы и элементы в их определенных взаимосвязях, ориентированных на обеспечение педагогического порядка и достижение максимальной эффективности.

Специфика *общей макроструктуры* педагогической системы заключается прежде всего в единстве образующих ее подсистем воспитания, образования, обучения и развития. Без этого она ущербна, однобока, не дает желаемого результата.

Микроструктура педагогической системы и ее подсистем отличается наличием и взаимодействием педагогических элементов, к числу которых обычно относят:

- субъекта (преподаватель, руководитель, родитель и др.), объект-субъекта (обучающийся, воспитывающийся, работник, гражданин), их взаимодействие;
- цель и задачи работы;
- концепцию построения работы (принципы, теоретические и практические основания);
- содержание;
- организацию (организационные формы);
- средства, способы, методы;
- обеспечение;
- условия;
- контроль и коррекцию;
- результаты и их оценку.

Если какая-то подсистема или элемент отсутствуют или неполноценно построены, не согласованы с другими, «выпадают» из системы, то «пробуксовки» и сбои в работе и качестве результатов неизбежны. Организованная и налаженная структура системы — несущая конструкция (каркас, пространственная решетка, матрица), основа динамики ее жизни, активного реагирования и проявления в разных ситу-

ациях. Для образности ее можно сравнить со сконструированным «педагогическим мотором».

Педагогическое конструирование предполагает прежде всего целенаправленный, осмысленный и педагогически компетентный расчет и создание структуры подготавливаемой и осуществляемой педагогической работы. Это исходное условие, предпосылка успеха, главная возможность его достижения. Отсутствие какой-либо структурной единицы (подсистемы, элемента), ее педагогическое несовершенство, несогласованность элементов структуры — изначальный порок созданной (или неосмысленно реализуемой) руководителем, преподавателем, воспитателем, сотрудником педагогической системы, лишаящий их возможности достичь высокого педагогического результата.

Любая система динамична, и ее функционирование, жизнь обнаруживается в виде процессов, развернутых во времени, выражающих ее самодвижение и изменения под влиянием вечно меняющихся ситуативных обстоятельств. ***Системный педагогический процесс***¹ — произвольно вызванное или стихийно возникшее движение всех элементов его системы, приводящее в действие механизмы смены исходного ее состояния промежуточными, а в итоге — к возникновению определенного педагогического результата. Продолжая аналогию, можно сказать, что это «физиология» живущей и действующей педагогической системы, сохраняющая системность и гибкую саморегуляцию созданной конструкции, движение, направляемое и корректируемое по необходимости субъектом педагогической работы. Чем более системно организован этот процесс во всех своих составляющих, тем более продуктивен. В общем случае *подлинно педагогическим* является только процесс, наполненный «плеядой» изменений воспитывающего, образовательного, обучающего и развивающего характера и соответствующих результатов. В отдельных случаях обосновано преобладание одной из составляющих «педагогического квадрата», но присутствие определенной доли трех других обязательно. В таком случае они должны быть *воспитательно-педагогическими, образовательно-педагогическими, обучающе-педагогическими, развивающе-педагогическими*. В самостоятельном виде процессы типа учебного, развивающего, воспитательного, учебно-воспитательного реально существовать не могут, ибо всегда имеют неосознаваемые побочные, а потому, как правило, негативные последствия (дидактогении, педагогогении). Они представляют собой продукты педагогического остракизма, непрофессионализма и фор-

¹ От лат. *processus* — продвижение. Последовательная смена явлений, состояний в продвижении к чему-нибудь; совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата.

мализма. Наша страна и люди много теряют от того, что процессов последнего типа у нас еще много.

Педагогический процесс находит воплощение в действиях всех субъектов педагогической деятельности и проявлениях других элементов педагогической системности. Он всегда более субъективен, индивидуален, ситуативен, разнообразен, конкретен, адаптивен, чем конструкция системы, в рамках которой он функционирует. В какой степени удастся придать педагогическому процессу признаки педагогической системности, оживить и воплотить возможности задуманной конструкции в реальность — зависит в решающей степени от педагогической компетентности субъектов педагогической деятельности: родителей, педагогов, руководителей педагогических коллективов.

Правильно сконструированная и функционально наложенная система обладает способностью к саморегуляции процессов в определенных пределах. Бесконечно возникающие проблемы в работе, обнаруживающиеся то здесь то там недостатки, необходимость постоянного принятия «пожарных мер» — верный признак отсутствия системы или серьезных дефектов в построении системы.

Ошибки и недостатки педагогических концепций, закладывающихся в основу конструирования конкретной педагогической системы, неспособность и некомпетентность в понимании ее существа и проявлений в педагогическом процессе приводят к появлению *парапедагогических* (возле, около) и *квазипедагогических* (якобы, будто) феноменов воспитания, образования, обучения и развития. Внешне все похоже на благополучие, но действительность далека от подлинно педагогической. В итоге и конечный педагогический результат будет не совпадать с возможным и требуемым.

Виды педагогической деятельности

Педагогическая деятельность по главным своим показателям — сознательно избираемая и осуществляемая деятельность взрослых, старших, граждан, разных должностных лиц и специалистов (родителей, учителей, педагогов, руководителей, управленцев, менеджеров, мастеров на производстве, работников кадровых аппаратов, представителей общественности и пр.), а также государства, общества, их учреждений, предприятий и институтов гражданского общества, преследующая педагогические цели, осуществляемая педагогическими средствами и методами и приносящая позитивные педагогические результаты. Деятельность может быть названа педагогически эффективной, если включает в себя все описанные выше педагогические феномены, компетентно их совершенствует и направляет на достижение целей. Педагогическая деятельность — особое общественное явление и вид об-

шественно необходимой и полезной деятельности, носящей конкретно-исторический характер¹. Она успешна, когда осуществляется людьми, обладающими фундаментально развитым педагогическим мышлением, способностями, мастерством, умело создающими педагогические системы, управляющими педагогическими процессами и достигающими максимально возможных в своих действиях педагогических результатов (комплексно воспитательных, образовательных, обучающих и развивающих), удовлетворяющих потребности людей и обеспечивающих цивилизованное существование и будущее общества.

К распространенным частным видам педагогической деятельности относятся: *образовательная, воспитательная, обучающая, инженерно-педагогическая, социально-педагогическая, общественно-педагогическая, научно-исследовательская педагогическая, общественно-педагогическая*. Все они педагогически корректны и профессиональны, когда максимально едины в своих воспитательных, образовательных, обучающих и развивающих творческих поисках, воздействиях и результатах.

Особый и важный вид педагогической активности — активность человека, с которым ведется педагогическая работа. ***Педагогическое самосовершенствование*** — педагогический феномен, характеризующий существование инициативной или стимулированной целенаправленной деятельности самого человека по совершенствованию своих педагогических свойств путем *самовоспитания, самообразования, самообучения и саморазвития* как в педагогическом учреждении, так и вне его, в любом возрасте. Оно выполняет основную функцию в самоактуализации человеком своих возможностей (индивидуального потенциала и его повышения), цивилизованной самореализации их, самоосуществлении и самоутверждении в жизни, проявлении индивидуальности в достижении посильных жизненных высот. Каждый человек есть то, во что сам превратил себя. По убеждению Вальтера, ленивые всегда бывают людьми посредственными. Народная мудрость гласит, что нет человеку врага страшнее, чем он сам себе: от злыдня можно упрятаться, но от своей дурости деться некуда.

Разновидность самосовершенствования — ***учение*** — активная деятельность обучающегося в образовательном учреждении по освоению всего предусмотренного квалификационными требованиями к выпускникам образовательного учреждения и инициативно — превышающего их. Очевидно, что это не только усвоения содержания учебного материала, но и самосовершенствование своих педагогических свойств.

¹ Лихачев Б.Т. Педагогика: Учеб. пособие. М., 1992. С. 35—36.

Названия всех описанных выше основных педагогических явлений составляет основу категориально-понятийного аппарата педагогики¹, в который входят и другие, детализирующие их (о них речь пойдет ниже).

2.3. Цели, задачи, функции педагогики и методология педагогического исследования

Цели, задачи и функции педагогики

Педагогическая действительность, находясь вне осознания государством, обществом, педагогами, работниками, гражданами и вне целенаправленных, научно-корректных усовершенствований, стихийно, бесконтрольно, исподволь, но ощутимо и чаще всего неблагоприятно отражается на их жизненном пути, развитии и успехах. *Основная цель* педагогики — всемерно способствовать цивилизованной² самореализации каждого человека в жизни и развитию общества на основе научного познания педагогической действительности, разработки и реализации эффективных мер по ее совершенствованию.

Новое время, начало третьего тысячелетия, важные события, происходящие в нашей стране и мире, задачи утверждения в жизни российского общества гуманистических и демократических идей, прав и свобод, рыночных отношений, норм жизни правового государства и гражданского общества по-новому, расширенно ставят задачи перед педагогической наукой и необходимостью «*п е д а г о г и з а ц и и* общества, проникновения педагогических идей во все сферы жизни» (Б.С. Гершунский)³. Участие в этом ради благополучной и достойной

¹ *Понятие* — специальное слово или словосочетание, отражающее существенные свойства, признаки, связи или отношения предметов и явлений. *Категория* — особо значимое, высшее, родовое понятие, обозначающее какой-нибудь наиболее общий разряд предметов и явлений. *Термин* — специальное слово, принятое для обозначения чего-либо в той или иной среде, профессии.

² *Цивилизация* (от лат. *civilis* — гражданский, государственный) — синоним культуры, уровень развития общества и людей, отличающийся высокой духовностью, интеллектуальностью, разумностью решения жизненных проблем, характерный сочетанием реализации гражданских прав, ответственности и удовлетворения личных интересов с уважением прав и интересов других людей, всего населения. Цивилизация, цивилизованность противостоят варварству, пещерному мышлению, духовной, социальной и интеллектуальной недоразвитости людей, человека, господству стремлений к удовлетворению животных потребностей.

³ *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М., 2002. С. 6.

жизни людей и процветания России — современная *социальная миссия педагогики*.

Основные задачи педагогики связаны с конкретизацией путей создания отвечающей основной цели педагогики эффективной педагогической системы работы в обществе, на местах и с каждым человеком. К ним относятся:

1) изучение истории развития педагогического знания и его использования в обществе;

2) разработка методологии и методики педагогического познания;

3) создание научной картины педагогической действительности, присущей обществу, жизни и деятельности его граждан, и разоблачение антинаучных походов к воспитанию, образованию, обучению и развитию¹;

4) проведение широкомасштабных и непрерывных исследований по актуальным педагогическим проблемам и видам целенаправленной педагогической активности групповых и индивидуальных субъектов ее, разработка адекватных педагогических теорий, практических рекомендаций и содействие их проведению в жизнь;

5) развитие педагогического движения в обществе для поддержания ее педагогической сферы в состоянии, обеспечивающем цивилизованную самореализацию в жизни его граждан и непрерывное прогрессивное развитие его самого;

6) теоретическая и прикладная разработка развернутой многоступенчатой системы педагогической работы в обществе и ее структурах для успешной передачи опыта старших поколений молодому и младшим, для подготовки последних к его приумножению, отвечающему современным условиям и потребностям;

7) педагогическое содействие становлению и совершенствованию личности граждан всеми средствами, которыми располагает общество, единства, взаимосвязи и преемственности деятельности педагогических учреждений и социально-педагогических влияний субъектов государственного управления, права, экономики, культуры, информации, семьи и др.;

8) разработка систем функционирования педагогических учреждений и повышение их эффективности в соответствии с требованиями времени;

9) разработка форм, методов, средств и интенсивных технологий педагогической работы по решению задач воспитания, обучения, образования, развития, помощи в самореализации подрастающего поколения и граждан;

¹ Г.В. Плеханов писал: «...научная точка зрения состоит в объяснении явлений их естественными причинами и в полном отвращении от всякого влияния сверхъестественных сил» (*Плеханов Г.В. Избр. философ. произведения. М.: 1956. Т. 2. С. 646*).

10) разработка дифференцированных педагогических систем работы с различными возрастными, профессиональными иными социальными группами граждан;

11) приоритетная разработка актуальных проблем гражданского, нравственного, правового, гуманитарного, демократического, этнокультурного воспитания, подготовки граждан к обеспечению безопасности жизнедеятельности, а также других проблем, выдвигаемых динамикой жизни современного общества и человечества;

12) предвидение педагогических последствий существующих условий жизни, происходящих в обществе перемен, принимаемых государственных решений, состояния педагогической сферы общества, ее институтов, деятельности их субъектов¹;

13) разработка вопросов управления педагогическими учреждениями, педагогическими системами и педагогической деятельностью, его научного, организационного, методического, учебно-технического, кадрового и педагогического обеспечения (педагогической диагностики, педагогической экспертизы, педагогического сопровождения, педагогического консультирования, педагогической помощи, педагогической поддержки, педагогической коррекции, исправления педагогической запущенности и др.);

14) разработка системы профессионально-педагогической подготовки руководителей, ответственных должностных лиц, практических работников, специалистов разных ведомств, предприятий, чья деятельность так или иначе включена в педагогическую реальность или влияет на нее и требует проявления педагогической осмотрительности, активности и компетентности;

15) участие в международных педагогических проектах, обмене информацией, изучение зарубежного опыта педагогической работы, а также возможностей и путей его использования в условиях современной России;

16) подготовка научно-педагогических и педагогических кадров, социальных, инженерных, юридических и иных педагогов для работы вне стен образовательных учреждений, в гуще жизни общества, деятельности его структур, среди людей.

Решая эти задачи для достижения главной цели, педагогика реализует свои *основные функции* — социальные, научные и практические, в числе которых:

1) *социальная* — служение людям и обществу передачей опыта старших поколений, содействие им в решении текущих жизненных проблем педагогическими средствами;

¹ Образно писал Г.В. Плеханов: «...настоящее беременно будущим, ... научное изучение настоящего должно дать нам возможность предвидеть некоторые явления... будущего» (Плеханов Г.В. Указ. соч. С. 33).

2) *научно-развивающая* — способствование утверждению научного подхода к решению педагогических проблем в государстве и обществе, деятельности педагогических учреждений и педагогов, консолидации научно-педагогических сил; повышение методологического, теоретического и прикладного уровня педагогических исследований, осмысление педагогического опыта в стране и за рубежом; организация взаимодействия со смежными науками;

3) *познавательная* — исследование педагогической действительности во всех ее составляющих и зависимостях, вскрытие педагогических закономерностей, объяснение педагогических явлений и их зависимостей, разработка общей и частных педагогических теорий;

4) *диагностическая* — изучение и оценка состояния педагогической действительности, результатов целенаправленной педагогической деятельности и неуправляемых влияний иных сфер общества;

5) *прогностическая* — научно обоснованное предвидение потребного педагогического будущего, тенденций педагогических процессов, эффективности предпринимаемых мер по совершенствованию практики, определение перспектив ее совершенствования в связи с социальными изменениями в стране;

6) *проективно-конструктивная* — разработка научно обоснованных целей и путей совершенствования педагогической практики;

7) *организационно-методическая* — разработка и совершенствование способов организации и методов построения педагогических систем и процессов, обеспечивающих достижение поставленных целей;

8) *практически-преобразовательная* — участие во внедрении в практику научно-педагогических знаний, разработанных предложений, интенсивных педагогических технологий и эффективного (передового) педагогического опыта; повышение уровня и эффективности педагогической работы, а с ее помощью и содействие развитию общества;

9) *интегрирующая* — организация взаимодействия различных лиц и структур общества для единства действий в достижении педагогических целей, а также использования в педагогической практике положений и рекомендаций других наук, могущих повысить ее эффективность;

10) *профессионально-педагогическая* — формирование и повышение педагогического мастерства и культуры субъектов педагогической деятельности, а также необходимой педагогической компетентности других лиц, чья деятельность в иных сферах влияет на достижение оптимальных педагогических результатов;

11) *воспитательно-просветительская* — повышение уровня педагогической подготовленности населения, развенчание научно некорректных подходов к решению задач воспитания, образования, обучения, развития и самосовершенствования; оказание помощи гражданам в понимании педагогической действительности, причин ее состояния, овладении умением лучше понимать себя, других и свое влияние на

них; побуждение к активной и цивилизованной самореализации, разумному поведению, здоровому, безопасному, граждански активному образу в жизни, участию в профилактике педагогической запущенности детей и преодоления допущенных ранее ошибок;

12) *педагогически-организующая* — содействие развитию педагогического движения и педагогического всеобщего обучения в стране, их форм, свойственных гражданскому обществу; подъем общего уровня культуры и научности решения педагогических задач, приличествующих и потребных цивилизованному государству и обществу; пропаганда научно-педагогических знаний¹.

Педагогика — социальная наука, имеющая социальное предназначение. Потребности жизни определяют ее интересы, усилия и организацию. Она представляет собой производство новых и улучшение имеющихся педагогических знаний, технологий и более совершенных образцов педагогической действительности во имя интересов человека и общества. **Педагогика — общественная сила**, широко включенная в производство цивилизованной жизни, материальных и духовных ценностей, борьбу с невежеством в умах и практике, способная permanently и существенно повышать свой вклад в их результаты. **Главная социальная миссия педагогики — преобразующая, прогрессивно-производительная, совершенствования жизни и будущего**, а передача опыта поколений лишь база для этого. Ее поддержка обществом и государством обладает ничем не заменимыми и высокими социальной ценностью, результативностью и рентабельностью.

Структура научно-педагогического знания	Многокомпонентность педагогической действительности и разнообразие задач педагогики определяют структуру ее научного знания — основных разделов, отраслей, частных теорий, практических рекомендаций и направлений исследований (рис. 2.5) ² . Все они взаимосвязаны, друг друга дополняют и укрепляют, хотя уровень исследованности и развития разных отраслей и направлений пока еще не одинаков.
--	---

¹ Выделяются также теоретическая и технологическая функции. См.: *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Общая педагогика: В 2 ч. Ч. 1 / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2002. С. 13.

² Обычно в книгах называется ограниченное число структурных компонентов педагогического знания. См., например: *Педагогика: Учебник* / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002). Видимо, имеются в виду официально признанные отрасли, а также некоторые научные специальности, по которым пока присуждаются ученые степени. Однако такие схемы не дают должного представления о богатстве реально существующего педагогического знания, его проникновения в различные сферы жизни людей, значимости его для общества. Рисунок в тексте расширяет представление об основных направлениях педагогических исследований, однако и он не полон, ибо по публикуемым данным только педагогических специальностей имеется не менее 50, каждое из которых должно быть обеспечено соответствующими знаниями и исследованиями, и это не предел.

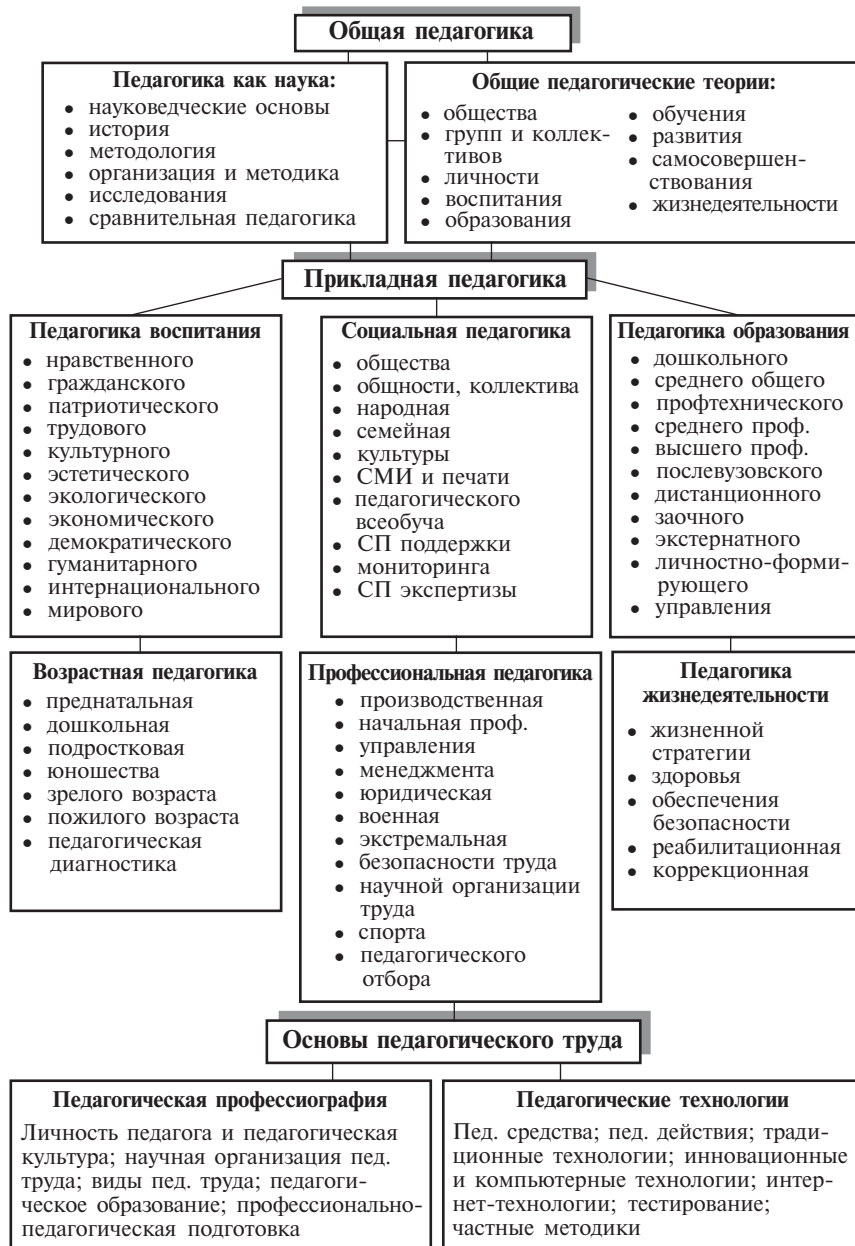


Рис. 2.5. Структура научно-педагогического знания и направлений педагогических исследований

Порой задаются вопросом: сколько у нас педагогик? Отвечая на него, видимо, следует учитывать контекстное многообразие смысла употребления слова «педагогика». В словосочетании оно может обозначать раздел, отрасль, направление исследований, подход к исследованию какой-то междисциплинарной или частной проблемы, рассмотрение ее аспекта. В обозначении раздела и отрасли педагогической науки оно, безусловно, должно использоваться в общепринятом, нередко нормативно определенном значении (например, официально установленном перечне научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени по педагогике). Что касается направлений, проблем, конкретных тем исследований и знаний, то слово «педагогика», по-видимому, допустимо употреблять широко. В таком словосочетании оно обозначает важное — предметность исследования, особый ракурс рассмотрения, аспект подхода, анализа, освещения проблемы, которые могут иметь и иные качественные особенности и рассматриваться с позиций других наук (например, личность, группа, коллектив, жизнедеятельность, безопасность жизнедеятельности, здоровый образ жизни, правосознание, воспитание, образование и др.). Вместо слова «педагогика» можно было бы использовать и соответствующие многословные выражения типа «педагогический подход», «педагогические особенности», «педагогические аспекты» и т.п., но это не меняет существа дела.

Общие принципы педагогической науки

Важное место в комплексе основных методологических позиций науки принадлежит принципам¹. Со времен Я.А. Коменского существуют, уточняясь и расширяясь, принципы обучения. Нередко сейчас стали писать о принципах воспитания. Есть попытки определить общие принципы обучения и воспитания, специальные принципы отдельных направлений педагогической работы (например, принципы семейного воспитания, высшего образования, военной педагогики, спортивной тренировки, педагогического прогнозирования и т.п.). Однако в большинстве публикаций они ориентированы на практику педагогической работы, а не на познание.

Методология науки начинается с **принципов исследования**. В числе их *общенаучные* принципы познания — познаваемости, объективности, научности, достоверности (доказательности), причинности (детерминизма, каузальности), взаимосвязи (диалектического взаимодействия, взаимовлияния), системности, историзма, развития. Они обязатель-

¹ От греч. *principium* — начало, основа. Это не придуманные кем-то и устаревшие догмы, навязываемые ученому или практику вопреки его воле. В основе их лежат понимание закономерностей объективной реальности и большой опыт познания их. Они сформулированы как рекомендательные положения, которыми следует пользоваться при новых исследованиях и в практике.

ны для познания любой действительности, в том числе и педагогической. Вместе с тем специфика педагогических явлений определяет и некоторые особенности их познания, и это находит выражение в **методологических принципах педагогического исследования** (рис. 2.6). Они о с н о в н ы е в нем (а по отношению к общенаучным — частные) и приоритетны для других педагогических принципов — *частных* и *специальных*, конкретизирующих особенности исследования отдельных сложных и важных групп педагогических проблем.

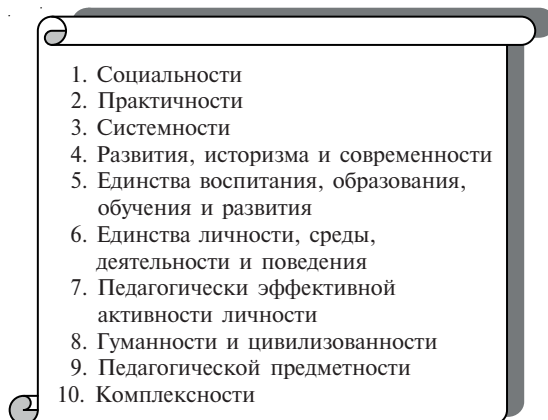


Рис. 2.6. *Методологические принципы педагогического исследования*

1. Принцип социальности. Педагогическая реальность социальна по своей природе, а практика неотрывна от жизни и запросов общества. Они исторически возникли и развивались на основе общественной потребности в ней. Поэтому и любое педагогическое исследование должно иметь выраженный социальный характер, быть нацеленным на совершенствование жизни людей, общества и будущего педагогическими средствами.

2. Принцип практичности. Свою социальную миссию педагогика может выполнить лишь в тесной связи с практикой, хотя это не отрицает важности фундаментальных исследований, особенно в годы крутых перемен в практике. Практика вызывает ее к научным поискам, и педагогическая наука призвана помогать ей. «Теория без практики — прокрустова кровать; практика без теории — корабль без руля», — писал русский поэт В.А. Жуковский в одном из своих педагогических сочинений¹. Исследовать надо не просто практику, а прежде всего ее острые, трудно решаемые, актуальные, «пробивные» проблемы. Вредны искусственно терминологически усложненные, наукообразные ста-

¹ *Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.).* С. 129.

ты и книги, скрывающие таким образом слабость мысли, отсутствие новизны и оказывающиеся «старым вином в новых мехах». Провозглашение идей еще не означает их воплощения в жизнь, а поэтому исследователи-педагоги обязаны практически проверять их эффективность, осуществлять авторский надзор, нести ответственность за их добротность и достигаемые результаты¹. В практической пользе — главное предназначение педагогических исследований, основное условие признания значимости педагогической науки, ее поддержки педагогической общественностью, государством и обществом.

3. Принцип системности. Он отражает реальную системность педагогической действительности и ее явлений и предписывает системно подходить к их исследованию. Педагогические проблемы потому и сложны, что они системны, многозависимы. В их ничего нельзя понять и правильно решить вне системного подхода. Нет такого «золотого ключика», который стоит только повернуть — и получится нужный результат. Любую проблему, элемент работы надо рассматривать, решать, совершенствовать в совокупности ее ведущих зависимостей, их взаимосвязей и взаимообуславливаний. В педагогической практике много «бессистемных систем», и задача исследователя заключается в придании им подлинно системного характера.

4. Принцип развития, историзма и современности. Он обязывает подходить к изучению педагогических явлений как находящихся в постоянном изменении, как к моменту на траектории их непрерывного развития, ведущего в будущее. К ним нельзя подходить как к вневременным, оторванным от социальных и педагогических условий. Проблемы образования, воспитания, обучения и развития всегда имели конкретно-исторический характер, носили и обязаны носить печать своего времени. Каковы бы ни были сложности текущего времени, именно педагогическая наука обязана быть оптимистичной и вооружать практику убежденностью в успехе и способами его достижения.

5. Принцип единства воспитания, образования, обучения и развития. Он соответствует их реальным, объективно существующим взаимосвязям, даже если они не замечаются, но при этом педагогический результат не тот, если бы они были подлинно единой системой педагогической работы. При намеренном, специально зауженном изучении конкретным исследователем или практиком проблем или только обучения, или только воспитания и т.д., при абстрагировании от других, с ложным убеждением, что «это к проблеме не относится», научный результат будет научно некорректен, а практическая польза ущербна.

6. Принцип единства личности, среды, деятельности и поведения. Он отражает закономерную связь педагогического становления и развития

¹ Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. М.: Педагогика, 1984. С. 14, 26.

педагогических свойств личности человека и его поведения от этих системных зависимостей. Реализация принципа требует *личностно-социально-деятельностного* подхода при исследовании, раскрытия роли, характера взаимосвязей этих компонентов и путей их оптимизации.

7. Принцип педагогически эффективной активности личности. Практически в любой педагогической проблеме присутствует человек с его позицией, отношением, активностью, возможностями, и их проявления непременно вносят вклад в проблему, выступая одной из ее причин. Когда человек полностью пассивен, вклад в достигаемый педагогом результат минимален. Нельзя понять проблему, не поняв этой зависимости, и нельзя решить ее, отбросив поиск путей повышения активности человека, с которым работает педагог. Решая педагогические проблемы, важно искать и находить эффективные пути превращения человека из пассивного, равнодушного или даже противоборствующего участника педагогических систем, воздействий и влияний в активного соучастника достижения их целей, которые на деле направлены на его же пользу.

8. Принцип гуманности и цивилизованности. Суть педагогики — ориентация на человека, на доброжелательную помощь ему в жизни, самосовершенствовании, самореализации и самоутверждении. Педагогические изыскания ведутся сегодня правильно, если их предмет познается и оценивается с позиций этого принципа, а разработка педагогических усовершенствований направлена на полную его реализацию. Важное направление таких усилий — неуклонное побуждение человека к самосовершенствованию и помощь в его осуществлении.

9. Принцип педагогической предметности¹. Проводя педагогическое исследование, надо строго держаться в рамках предмета педагогической науки. Это означает вести исследование педагогическими методами, собирать педагогический материал, обсуждать его с использованием педагогической методологии, теории, категориально-понятийного аппарата и поисков педагогических средств и путей решения проблемы. По зависимостям проблемы от факторов и закономерностей, относящихся к предмету других наук, следует использовать уже имеющиеся у этих наук данные, причем только те, которые необходимы для педагогического поиска, а не для украшения научного отчета².

10. Принцип комплексности. Практическая педагогическая деятельность всегда комплексна и затрагивает вопросы, относящиеся к дру-

¹ Б.Т. Лихачев называет его «принципом несводимости законов одной науки к законам другой, хотя бы и смежной, близкой по объекту и предмету исследования» (Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. М., 1993. С. 94).

² Бывают исследования столь перегруженные таким использованием, что в них исчезает собственно педагогический поиск. Такое допустимо в популярных изданиях и практических руководствах, но не в строго педагогическом научном исследовании.

гим наукам. Так, у учителя могут возникнуть симпатии-антипатии к разным ученикам (психология), появиться желание запретить одному из несносных учеников присутствовать на своих занятиях (право) или грубо отчитать его (этика), возникнуть намерение поставить двойку ученику, который отвечал хорошо, но, по-видимому, хотя доказательств нет, по шпаргалке (мораль, справедливость) может проявиться переутомление класса (физиология), обнаружиться плохая освещенность помещения и духота в нем (гигиена) и т.п. Желательно уделять повышенное внимание психологическим аспектам проблемы, особенно если педагог-исследователь считает себя подготовленным к этому¹. Если данные других наук по интересующим исследователя вопросам отсутствуют, а необходимость в них есть, то безупречно научен только один путь — создание исследовательских групп с включением в них специалистов соответствующих наук.

Описанные принципы представляют собой комплекс и подлежат взаимосвязанному использованию при исследовании.

**Методы
педагогического
исследования**

Педагогические исследования проводятся с использованием общенаучных положений их организации и методов (диалектического, системного, моделирования, формализации, вероятного, системного, структурно-функционального, статистического и др.). Однако основной методический инструментарий их специфичен². По названию методы педагогики сходны с общими методами и методами других наук (анкетирование, опрос, наблюдение, эксперимент и др.), но по целям, содержанию, организации и методике применения они адаптированы к специфике предмета именно педагогического исследования и конкретной проблемы.

¹ Подчеркивая тесную связь педагогики с психологией, некоторые авторы предлагают включить в число ее принципов «принцип психологизма». Это предложение заслуживает обсуждения. Возникает только вопрос: не потребуются ли тогда провозглашать и другие, в том числе «принцип философизма», «принцип социологизма», «принцип гигиенизма» и т.д.?

² *Ительсон Л.Б.* Математические и кибернетические методы в педагогике. М., 1964; *Кузьмина Н.В.* Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970; *Кызылжол А.А.* Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн, 1980; *Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие.* Л., 1980; *Методы педагогических исследований* / Под ред. В.И. Журавлева. М., 1987; *Введение в научное исследование по педагогике* / Под ред. В.И. Журавлева. М.: 1988; *Краевский В.В.* Моделирование в педагогическом исследовании: Введение в научное исследование по педагогике. М.: Просвещение, 1988; *Черепанов В.С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М., 1989; *Столяренко А.М.* Юридическая педагогика: Курс лекций. М., 2000; *Загвязинский В.И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие. М., 2001; *Педагогика: Учебник* / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.

Методы педагогического исследования удобно **классифицировать по его этапам**.

Организационные методы — методы планирования, подготовки и построения исследования:

- *изучения состояния проблемы* — любое исследование начинается с тщательного изучения исследованности и освещенности проблемы в научных публикаций, т.е. ничего нельзя ничего усовершенствовать, не зная, что уже сделано; каждый исследователь обязан «стать на плечи» тех, кто работал до него, и пытаться «поднять планку» положительного решения проблемы выше; ошибочно полагать, что начинаешь с пустого места; если даже нет специальных публикаций по проблеме, то всегда есть фундаментальные, значительные работы по общей педагогике, освещающие дальние подступы и путь к ее решению;
- *разработки научной гипотезы* (исходного педагогического моделирования) — общенаучный метод, заключающийся в разработке теоретического, априорного видения проблемы исследователем, ее собственного понимания и путей решения; гипотеза имеет стратегическое значение, предопределяя планирование, подбор методов, сбор фактического материала, его анализ, оценку, выводы и предложения; она может подтвердиться или нет, но свою направляющую функцию она выполнит;
- *организационно-методического замысла* — системный подход предполагает охват исследованием всех составляющих и зависимостей педагогической системности проблемы; сравнительный подход строится на получении данных о разных группах испытуемых (например, контрольной и экспериментальной), в разных условиях и в разное время (с интервалом).

Методы сбора данных призваны точно выявить, измерить и зафиксировать исследуемые явления. В педагогике для этого особо часто используются:

- хронометраж, документирование, видеосъемка, аудиозапись;
- педагогическое наблюдение;
- педагогический анализ биографий («биографический метод» — данных биографии, автобиографии, сведений от других, выявление факторов, влиявших на него в истории его жизни, и др.);
- педагогический анализ ситуаций, фактов;
- педагогическая беседа и интервьюирование;
- анализ педагогической документации;
- анализ и оценка результатов деятельности (выполнения заданий, контрольных, графических и творческих работ, контрольных опросов, лабораторных работ, результатов труда и пр.);
- анализ, обобщение педагогического опыта;

- анкетирование;
- самонаблюдение, самоотчет, самоанализ, самооценка;
- экспертный анализ и оценка;
- педагогическое тестирование¹ (интеллекта, памяти, обучаемости, способностей, контрольный опрос, контрольная работа, сочинение, замер времени выполнения действий, определение особенностей и развитости и др.);
- социально-педагогический метод (изучение группы как коллектива, настроений, взаимоотношений, микрогрупп в ней, лидерства, средовых факторов, круга общения личности, условий жизни, досуга и др.);
- сравнительно-педагогический метод (изучение зарубежного опыта и сравнение его с нашим);
- педагогический эксперимент, опытная работа. Если наблюдатель вынужден ждать, когда возникнут исследуемые педагогические ситуации, то экспериментатор воссоздает (моделирует) их столько раз, сколько надо путем моделирования нового в педагогической работе и сравнения достигаемых при этом результатов с имеющимися, получаемыми традиционными способами. Эксперименты, противоречащие нравственным и этическим нормам, могущие нанести вред здоровью их участников, не проводятся. Для достоверности оценки результатов сравнения имеет первостепенное значение уравнивание всех условий в обоих случаях, кроме одного — экспериментально проверяемого. Для этого работа по целям, задачам и обычно по содержанию должна быть одинаковой и проводиться одним и тем же экспериментатором. Важно, чтобы составы групп были максимально схожими (не только по социально-демографическим данным, но и по показателям учебы, труда, а еще лучше — по данным специального педагогического и психологического тестирования). При последовательном варианте в экспериментальной группе сначала фиксируются результаты, достигаемые традиционной работой, а затем те, которые получены экспериментально проверяемыми способами. При параллельном варианте фиксируются результаты работы, проводимой одновременно в двух группах — экспериментальной и контрольной (в которой соблюдаются обычные способы педагогической работы). Учитывая сложность обеспечения абсолютного равенства групп, используется третий вариант — перекрестный². В двух группах

¹ От англ. *test* — проба, испытание.

² Занков Л.В. Дидактика и жизнь». М., 1968. С. 158.

способы работы по-разному чередуются: в одной экспериментальная работа предваряет традиционную, во второй — традиционная экспериментальную. Есть другие виды эксперимента. *Естественный* проводится в реальных условиях педагогической деятельности и испытуемые, как правило, не осведомляются о том, что он проводится, а *лабораторный* — напротив, в искусственно создаваемых условиях, в лабораториях. При *констатирующем* эксперименте исследуемая ситуация воспроизводится многократно для детальной фиксации ее особенностей. *Формирующим* эксперимент становится тогда, когда в ходе его практически решается определенная педагогическая задача, причем проверяемыми на эффективность педагогическими средствами или методами (результаты такого эксперимента, подтвержденные многократно, особенно убедительны и достоверны). Возможен и *контрольный* эксперимент для проверки эффективности чужих рекомендаций и опыта, примененных в своих условиях.

При сборе фактического материала педагогика пользуется методами и смежных наук, особенно психологии, социологии и физиологии, рассматривая, однако, полученные данные в их педагогической значимости.

Методы обработки данных:

- *количественные* (обсчета полученных данных, ранжирования, шкалирования, процентирования, корреляционного и факторного анализов, статистической оценки, составления таблиц и графиков и др.);
- *качественные* (систематизации, группировки, типологизации, синтеза, оценки, педагогического анализа собранных обобщенных данных и др.).

Интерпретационные методы не менее важны, чем все предшествующие, ибо на основе даже хорошо собранного фактического материала могут быть сделаны неверные выводы. Совпадая по названию с общенаучными, они имеют содержательную педагогическую специфику. Среди них можно назвать следующие методы:

- *каузальный* — констатации и объяснения обнаруженных причинно-следственных связей и зависимостей;
- *системный* — оценки исследуемого явления как целостной педагогической системы (подсистемы), состоящей из элементов, внутренняя динамика которых порождает системообразующие свойства ее; оценки этой целостности как подсистемы (или системного элемента) более крупной педагогической системы и ее взаимоотношения с ней (ее влияния на нее, взаимодействия с другими подсистемами или элементами этой крупной системы);

- *структурный* — выявления составных частей — элементов исследованного явления, их вертикальных и горизонтальных соотношений по уровням его структуры;
- *функциональный* — изучения динамики, функций исследуемого явления в системе отношений с более крупной системой, в целостности которой оно функционирует, а также функций ее собственных структурных элементов (подсистем) и внутренней динамики происходящих в ней процессов;
- *генетический* — обнаружения развития, изменений, их тенденций, этапов;
- *дедукции и индукции* — заключений и выводов, построенных по логике от общего к частному и от частного к общему; осмысления полученного в исследовании фактического материала в соотношении с методологическими и теоретическими позициями педагогики, данными и выводами других исследователей;
- *педагогический консилуум* (групповой экспертный анализ и оценка).

Методика исследования — совокупность методов, избранных исследователем для изучения определенной педагогической проблемы, их содержательная доработка и адаптация к специфике проблемы (например, соответствующих вопросов для анкеты и бесед), определение условий, последовательности применения, комплексирования, фиксации, обсчета и анализа получаемых данных, работы с обследуемыми лицами и группами.

При применении любых методов и методик результаты исследования могут оказаться обманчивыми, если не принимаются меры по исключению влияния субъективности самого исследователя, стремления что-то доказать, а не беспристрастно исследовать (это могут быть: предубеждение, корпоративные интересы, недостаточно осознаваемые субъективные предпочтения, соблазн искать подтверждения исходной гипотезы и считать малозначимыми данные, противоречащие ей).

Существует и феномен, который можно назвать «*сопутствующим эффектом эксперимента*». Бывали и бывают случаи, когда одна и та же педагогическая задача экспериментально решалась разными исследователями (не знакомыми друг с другом, в разных городах) чуть ли не диаметрально противоположными способами, средствами и приемами работы, причем порой теоретически и методически явно некорректно, но обнародованные результаты оказывались тем не менее равно высокими. Если исключить случаи намеренной научной недобросовестности, то при экспертизе этих исследований устанавливалось, что повышение результатов достигалось действием неучтенных влияний: а) эффектом новизны, необычности экспе-

риментальных занятий, самопроизвольно повышающих интерес и увлеченность обучающихся; когда же опыт затягивался, превращался в обыденную практику, результат возвращался к прежней норме и бывал даже ниже ее (так было, например, с программированным обучением в 1960—1970-х гг.); б) влиянием настроения экспериментатора, который с особой страстностью, подъемом и энтузиазмом воплощал в эксперименте свои задумки и психологически заражал активностью обучающихся; когда же рекомендациями исследователя пользовались другие педагоги, высокий результат не достигался.

Общенаучный принцип объективности обязывает исследователя принимать все меры для исключения влияния на выводы и рекомендации личных пристрастий, взглядов, предубеждений, корпоративной солидарности, амбициозности и недостаточной личной научно-педагогической подготовленности. Необходимо также:

- 1) сочетать экспертные методы с экспериментальными;
- 2) изучение одного и того же явления, свойства, элемента дублировать несколькими методами (если данные, полученные с их помощью, позволяют делать совпадающие оценки и выводы, то достоверность возрастает);
- 3) использовать надежные (валидные — точно выявляющие и фиксирующие в педагогической реальности именно то, на что рассчитывает исследователь) методы;
- 4) выводы и оценки строить не на единичных или нескольких фактах и данных, а на их статистически достаточном множестве;
- 5) применять методы математической статистики;
- 6) проводить педагогические консилиумы с привлечением многих экспертов;
- 7) завершать исследование практической апробацией — методом контрольной экспериментальной проверки их правильности и эффективности в других учреждениях, местах, регионах, другими практиками.

Главное же — социальная ответственность и научная добросовестность исследователя, стремление не к эффектности, а к эффективности, истине, деловому результату. Не всякое новое — лучшее, не всякое подмеченное первый раз — заслуга. Истинному ученому чуждо подлаживание и угодничество. Его не могут смущать и сдерживать какие-то «сложившиеся взгляды», «опыт Запада», указания «сверху», если добытые им и неопровержимо доказанные факты, выводы и оценки противоречат им. Наука — это демократия ума, свободомыслие в границах научной картины мира и жизни людей; она нацелена на совершенствование их жизни и ее условий в обществе, и в этом главное ее достоинство, которое недопустимо утратить.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Каково значение и особенности науковедческого и методологического подхода в педагогике?
2. Дайте определение предмета педагогической науки и поясните его специфику, отличную от других наук.
3. По каким критериям выделяются объекты исследований педагогической науки?
4. Что понимается под педагогической действительностью?
5. Назовите основные группы объектов педагогической науки и объясните, чем и почему они отличаются ныне от объектов традиционной «школьной педагогики».
6. Что такое парадигма науки и что в педагогике относится к ней?
7. С какими науками взаимосвязана педагогика?
8. Каковы различия между знаниями педагогической науки и тем комплексом знаний, который нужен педагогу для практической работы?
9. Какое место должна занимать общая педагогика в структуре учебных дисциплин педагогического образовательного учреждения и почему она является определяющей для его профессионализма?
10. Как педагогическая наука должна пользоваться данными других наук, не теряя своего лица как самостоятельной науки?
11. Дайте характеристику педагогическим феноменам, закономерностям и механизмам.
12. Что называется в науке свойством? Как и какие педагогические свойства человека выделяются по этому признаку?
13. В чем различия между педагогическими свойствами и феноменами воспитания, образования, обучения, развития? Как они взаимосвязаны в «педагогическом квадрате»?
14. Каково соотношение образования с обучением, воспитанием и развитием человека?
15. Дайте характеристики и сопоставьте понятия «педагогическая система» и «педагогический процесс» и обозначаемые ими педагогические явления действительности. В чем заключается эффект системности?
16. Назовите цель и основные задачи педагогической науки, раскройте ее социальную миссию?
17. Назовите и поясните функции педагогической науки.
18. Дайте общую характеристику структуры педагогического знания.
19. Назовите и охарактеризуйте основные принципы педагогического исследования.
20. Назовите и охарактеризуйте методы педагогического исследования.

Библиографический список

- Введение* в научное исследование по педагогике / Под ред. В.И. Журавлева. М., 1988.
- Военная педагогика и психология* / Под ред. А.В. Барабанщикова. М., 1986.
- Генецинский В.И.* Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.
- Гершунский Б.С.* Педагогическое науковедение: проблемы и перспективы. М., 1985.
- Загвязинский В.И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие. М.: 2001.
- Змеев С.И.* Основы антропологии. М., 1999.
- Ительсон Л.Б.* Математические и кибернетические методы в педагогике. М., 1964.
- Колесникова И.А.* Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999.
- Королев Ф.Ф.* Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. 1970. № 9. С. 103—113.
- Краевский В.В.* Методологическая рефлексия // Советская педагогика. 1989. № 2. С. 72—79.
- Краевский В.В.* Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. 2002. № 1. С. 3—10.
- Краевский В.В.* Методология педагогического исследования. Самара, 1994.
- Краевский В.В.* Моделирование в педагогическом исследовании: Введение в научное исследование по педагогике. М.: Просвещение, 1988.
- Краевский В.В.* Соотношение педагогической науки и практики. М., 1977.
- Краевский В.В., Полонский В.М.* Методология для педагога: теория и практика: Учеб. пособие. Волгоград, 2001.
- Кузьмина Н.В.* Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.
- Куликов В.П.* Педагогическая антропология. Свердловск, 1988.
- Кывырьял А.А.* Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн, 1980.
- Лихачев Б.Т.* Основные категории педагогики // Педагогика. № 1. С. 10—19.
- Максакова В.И.* Педагогическая антропология. М., 2001.
- Методологические* проблемы педагогики: Сб. статей. М., 1977.
- Методология* педагогического исследования / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. М., 1980.
- Методы* педагогических исследований / Под ред. В.И. Журавлева. М., 1987.

- Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие.* Л., 1980.
- Мищенко А.И.* Педагогический процесс как целостное явление. М., 1993.
- Нечепоренко Л.С., Гурова К.Д.* Вопросы общей педагогики. Харьков, 1991.
- Основы андрагогики: Учеб. пособие / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.Н. Тонконогая и др.* М., 2003.
- Основы общей и прикладной акмеологии / Под ред. А.А. Деркач.* М., 1995.
- Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, И.Н. Шиянов и др. / Под ред. С.А. Смирнова.* М., 2000.
- Педагогика: Учебник / Под ред. П.И. Пидкасистого.* М., 2002.
- Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогических исследований. М., 1986.
- Сластенин В.А., И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов.* Общая педагогика: В 2-ч. Ч. 1 / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2002.
- Сокольников Ю.П.* Системный подход в исследовании воспитания. М., 1993.
- Специальная педагогика / Под ред. Н.М Назаровой.* М., 2000.
- Столярченко А.М.* Юридическая педагогика: Курс лекций. М., 2000. Лекции 1—3.
- Черепанов В.С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М., 1989
- Юридическая педагогика: Учебник / Под ред. В.Я. Кикоть и А.М. Столярченко.* М., 2004.



Глава 3

СОВРЕМЕННАЯ МИРОВАЯ ПЕДАГОГИКА

Ум везде одинаков: у умных людей есть одни общие признаки... несмотря на различие наций, одежд, религий, даже взгляда на жизнь.

И.А. Гончаров

Всякая нация может и должна учиться у других.

К. Маркс

Для того чтобы один человек открыл плодотворную истину, надо, чтобы сто человек испеплили свою жизнь в неудачных поисках и печальных ошибках.

Д.И. Писарев

3.1. Сравнительная педагогика и ее методология

Сравнительный подход в педагогике

Отечественная педагогика всегда стремилась следить и сейчас следит за достижениями педагогической практики и науки за рубежом, использовать лучшие достижения у себя. Такой педагогический трансферт в современных условиях выступает одним из важных и продуктивных направлений поиска путей совершенствования педагогической работы в России. Значение этого ныне определяется рядом важных обстоятельств.

1. Наша страна более 70 лет шла в педагогике в основном «своим путем». В этом были не только положительные стороны, но и перегибы. Сравнить тщательно то, что мы создали, с мировым опытом не просто интересно, но и многообещающе.

2. Российское общество предпринимает усилия, чтобы стать полноправным членом мировой культуры, открытым для международных связей, обменов и сотрудничества. Подходы к государственному строительству, экономике, социальной, духовной жизни нашей страны приближаются к зарубежным образцам, а поэтому международный опыт педагогической работы приобрел для нас повышенный интерес.

3. Появление федеральных законов, закрепивших *принцип интеграции российского образования в мировую систему* образования, определивших его в качестве правовой нормы, обязательной для выполне-

ния, требует внимательно присматриваться к тому, в чем заключается интеграция, как она может повлиять на исторически сложившуюся у нас систему работы — привычную, отвечающую национальным традициям и в недалеком прошлом оцениваемую зарубежными специалистами как обладающую немалыми достоинствами.

4. Существует выраженная международная тенденция к сближению, нарастанию общего, интернационального в педагогической практике разных стран (при сохранении и национального), которую нельзя игнорировать.

5. Имеется международный рынок достижений в образовании и обучении. Страна, обладающая ими, превосходящая других, получает немалые доходы, новые импульсы и средства для укрепления своего образовательного превосходства. Чтобы преуспеть в этом в условиях рыночных отношений, надо хорошо знать международный спрос на педагогические продукты, посмотреть на свою работу объективно, глазами международного потребителя.

Сравнительная педагогика, иначе называемая *компаративистикой* (от лат. *comparativus* — сравнительный) — одна из отраслей современной педагогики, занимающаяся изучением международного педагогического опыта, а также возможностей и путей использования в наших условиях всего положительного в нем. Сравнительный подход в педагогике выступает также важным направлением ее собственной научной рефлексии, критической оценки по мировому уровню достижений.

История и состояние сравнительной педагогики

История сравнительной педагогики *за рубежом* насчитывает около 200 лет. Ныне она представляет собой традиционную научную отрасль, интенсивно развивающуюся ускоряющимися темпами особенно в последние 50 лет. В 1945 г. в Париже создан Комитет по вопросам образования, культуры и науки при ООН, а позже и Международное бюро просвещения, которые начали активно проводить сравнительно-педагогические исследования и издавать специальный журнал, освещающий их результаты и мировой опыт образования. В 1951 г. создается Всемирный совет обществ сравнительной педагогики разных стран, начавший издавать 4 раза в год свой бюллетень. В 1961 г. в Лондоне учреждено Европейское общество сравнительной педагогики. Во многих странах (Австралии, Англии, Бельгии, Германии, Канаде, США, Японии и др.) созданы специальные научно-исследовательские институты, общества, центры по проблемам сравнительной педагогики. Почти во всех учебных заведениях, готовящих учителей и преподавателей высшей школы, изучается курс сравнительной педагогики. В современных условиях внимание к вопросам сравнительной педагогики интенсивно нарастает.

В России история развития сравнительной педагогики подразделяется на три этапа:

- начало XIX в. — 1917 г. — становления сравнительной педагогики в эпоху буржуазных революций и развития капитализма;
- 1917—1991 гг. — развития сравнительной педагогики в период становления и острой конкуренции социалистической педагогической теории и практики с капиталистической;
- с 1991 г. — формирования современной сравнительной педагогики в эпоху создания мирового сообщества и интеграции в него России.

В социалистический период развитие сравнительной педагогики шло медленно, с большим отставанием и тенденциозно. Сравнительная педагогика из науки превратилась в орудие идеологической борьбы, и в ней стали преобладать не педагогические, а политические оценки. Освещение и оценка зарубежного педагогического опыта были зашорены классово-идеологическими догмами: изначальной предубежденностью в неприемлемости его для нас; тенденциозным отбором материала с целью его критики («упадка», «загнивания», «антинародности») и умалчиванием того, что не согласовывалось с критической позицией; необъективностью в оценках зарубежного опыта. Его описание и критика в официозах касались почти исключительно глобальных вопросов государственного и министерского уровней, и непропорционально мало было «заземленных» материалов по конкретной жизни учебного заведения, работе преподавателя, методике, обеспечению. Такой перекос мало способствовал реальному пониманию, оценке и использованию даже хорошего в нашей педагогической практике.

На рубеже XX—XXI вв. велась, да и сейчас ведется немалая работа по объективному изучению мирового педагогического опыта и созданию подлинно научной сравнительной педагогики (Н.Д. Никандров, З.А. Малькова, Б.Л. Вульфсон, М.Н. Соколова, Е.Н. Кузьмина, М.Л. Родионов, А.Н. Джуринский, Т.Ф. Яркина, А.М. Столяренко, В.М. Кларин, А.П. Лиферов и др.)¹.

¹ Соколова М.Н., Кузьмина Е.Н., Родионов М.Л. Сравнительная педагогика. М., 1978; Н.Д. Никандров. Сравнительная педагогика: уроки и надежды // Советская педагогика. 1980. № 10; Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. М., 1983; Вульфсон Б.С. Общеввропейский дом и образование // Советская педагогика. 1990. № 12; Очерки истории школы и педагогики за рубежом (с начала XX века до наших дней). М., 1991; Яркина Т.Ф. Западные педагоги в развитии современной школы // Советская педагогика. 1991. № 12. С. 121—129; Столяренко А.М. Сравнительная педагогика: Теоретический курс авторизованного изложения. М.: МЭГУ, 1992; Кларин В.М. Инновационные модели в зарубежных педагогических поисках. М., 1994; Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. М.; Воронеж, 1997; Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика. М., 2003; Лиферов А.П. Транснациональные корпорации в мировом образовании и научных исследованиях. М., 2003.

**Частная методология
сравнительно-
педагогического
исследования**

Уроки социалистического периода свидетельствуют о сильном влиянии политических ориентаций исследователей зарубежного педагогического опыта, возможное подстраивание под господствующие государственные идеологические установки, забвение научности. Если в это время была переоценка своего опыта, то ныне следует остерегаться противоположной крайности¹. Важным уроком выступает понимание *противоречивой значимости* зарубежного опыта педагогики и сложности ее оценки для российских условий. Это требует преодоления субъективизма в оценках его, сравнения с нашим. Необходимо строгое следование основным методологическим принципам педагогического исследования и частным принципам сравнительной педагогики (рис. 3.1).

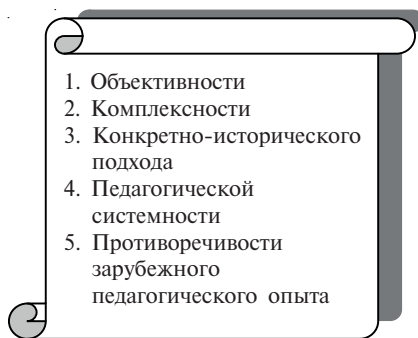


Рис. 3.1. Принципы сравнительной педагогики

¹ В России резко возросло число «западников», которые убеждены, что «нет пророка в отечестве своем». Все, что придумано на Западе, оказывает на них гипнотическое воздействие, представляясь бесспорным, непогрешимым и не подлежащим никакому сомнению. Если раньше радикалы исходили из принципа «все наше — хорошее, а все что за рубежом — плохое», то новые радикалы-«западники» переформулировали его наоборот и настаивают на «вестернизации» нашей педагогической науки и практики. Президент Российской академии образования Н.Д. Никандров в отчетном докладе 2002 г. говорил о последних годах XX в.: «Это было время, когда, несмотря на горькие уроки конца 80 — начала 90-х гг., некоторые... носились с идеей жестких образовательных реформ в духе шоковой терапии, реформ, рвавших связь времен в российских традициях. Общий смысл нашего письма (к руководителям страны. — А.С.) состоял в том, что российскому образованию не свойственны какие-то неисправимые пороки, которые требовали бы его слома, его силового реформирования, но изменения и совершенствования необходимы... Документ, который готовился на очередном этапе реформирования образования, в итоге не был принят. И хотя с упорством, достойным лучшего применения, радикальные реформаторы и далее настаивали на реформах, общество постепенно пришло к пониманию, что нужен спокойный, эволюционный путь развития». См.: В Российской академии образования // Педагогика. 1993. № 1. С. 3.

1. **Принцип объективности.** Он обязывает во всей сравнительно-педагогической работе стремиться к поиску истины, правды, и только их, освобождаясь от всяких предубеждений, штампов, крайностей, субъективизма, волюнтаризма, симпатий и антипатий. Работа принесет успех, если будет строиться не на внешних впечатлениях, интуиции и здравом смысле, а на научном методе, доказательном истолковании и всесторонне обоснованных оценках. Внимания заслуживают не новизна и оригинальность какого-либо достижения в зарубежном опыте, а результат, итог, которые он приносит, его соответствие потребностям жизни нашего общества.

2. **Принцип комплексности.** Отражает объективную зависимость особенностей педагогической работы в каждой стране от социальных, политических, правовых, экономических, культурных, национально-этнических, психологических, социально-педагогических и иных особенностей общества и его граждан. Негоже оценивать опыт изолированно, в отрыве от всего этого комплекса, накладывающего на него национально-этнический отпечаток. То, что хорошо в комплексе одного общества и культуры, может быть плохо в других, а поэтому и перенос опыта из одной страны в другую без каких-либо изменений, как правило, некорректен и даже вреден.

3. **Принцип конкретно-исторического подхода.** Опыт закономерно связан с определенными временными рамками развития страны и педагогической системы в ней. Уровень развития разных стран в одно и то же историческое время (в том числе сейчас) неодинаков: у одних он выше, у других ниже. Поэтому надо понимать, что один опыт нам подходит, другой может быть для нас устаревшим, а для третьего время еще не пришло.

4. **Принцип педагогической системности.** Цели, задачи, содержание, организация, формы, методы, способы контроля и оценки, обеспечения педагогического процесса и т.д. — не изолированные явления, а системно связаны в целостное единство, которое предъявляет к ним определенные требования. Поэтому опыт применения тех или иных форм, методов или иных элементов систем воспитания, образования, обучения чужой страны не может (за исключением очень узких вопросов) механически вкрапляться в соответствующие наши педагогические системы. Нужно внимательно разобраться, как можно предупредить возможную внутрисистемную несогласованность с другими элементами и общими (системными) требованиями.

5. **Принцип противоречивости зарубежного педагогического опыта.** В каждой стране опыт сочетает общее и особенное, интернациональное и национальное, типичное и единичное. Нечто общее связано фундаментальными физиологическими, психологическими и педагогическими закономерностями жизни людей, обучения и развития человека, глобальными мировыми условиями, нарастанием общего

и интернационального в образовании, обучении и меньше — в воспитании людей. Это повышает возможности использования педагогического опыта других стран, обладающего такими признаками. Но общее не всеобъемлюще. Поэтому в зарубежном педагогическом опыте есть плюсы и минусы, отсюда — «за» и «против» применения его в российской действительности. Опыт надо использовать не механическим перемещением, не бездумно, не копировать слепо. Важно отделять в нем интернациональное от национального, использовать идею первого и менять, адаптировать к национальному, уникальному в своей стране. Есть и поучительное управленческое заключение: человек, работающий своим, выношенным и выстраданным на собственной практике способом, пусть даже не лучшим, как правило, достигает большего, нежели когда использует другой, новый для него и навязанный ему руководителем.

6. Принцип педагогической идеи. Многократно подтверждено и у нас и за рубежом: надо заимствовать не опыт, а понять и использовать заложенную в него идею, облекая ее в формы и вид, пригодные для себя. К.Д. Ушинский писал, что важнее самого опыта мысль, выведенная из него.

В общем, следует отдавать себе отчет: сколько бы мы ни использовали зарубежный опыт, как бы ни пытались ломать педагогическую практику по западному или восточному образцу, наше образование и другие педагогические системы никогда не станут «американскими» или «японскими», как и россияне не будут идентичны американцам, японцам, французам, корейцам и др. Все всегда останется *российским* по своей сути и главным особенностям, и это лучший вариант. Нужно бережно относиться к отечественному опыту, но и внимательно, вдумчиво — к зарубежному, не вдаваясь в крайности. В использовании же чужого опыта нельзя обходиться без строго научного и умного подхода, без собственного достоинства и своей головы на плечах.

Надо иметь в виду и такой вывод сравнительной педагогики: использование зарубежного педагогического опыта — «трудное искусство». Важно научиться использовать его, но не менее важно научиться и не злоупотреблять им. Японцы своеобразно выразили отношение к использованию зарубежного опыта: «западная технология», но «восточная мораль». Применительно к нам его можно переформулировать так: зарубежный опыт, но российская духовная культура.

Недопустимо недооценивать зарубежный опыт, но нельзя и искать в нем готовые решения наших сложных и национально уникальных проблем. При всей нашей неудовлетворенности достигнутым необходимо помнить, что в большинстве работ зарубежных компаративистов отмечалось немало достоинств российского образования и воспитания.

В числе их назывались: равенство граждан в праве на получение образования, неплохая управляемость педагогическими системами и процессами, концептуальное педагогическое единство, высокий уровень патриотизма и сплоченности народа, способность мобилизоваться в нужный момент, доброжелательность, нравственность, невысокий уровень преступности, интересный опыт педагогов-новаторов, высокий уровень подготовки выпускников средней и высшей школы (в частности, многочисленные победы их на международных конкурсах), высокий профессионализм отечественных специалистов, ценимых и с охотой используемых сейчас за рубежом и др.

Нельзя замалчивать и то, что сами зарубежные организаторы образования и идеологи не в восторге от положения дел у себя.

Например, в документе, появившемся в США и называющемся «Америка-2000. Стратегия в области образования», отмечается, что отношение американского общества к образованию оставляет желать лучшего; многие взрослые не приучены к мысли о необходимости учиться всю жизнь; 25 миллионов взрослых американцев недостаточно образованы; американская семья находится в кризисе, что отражается на образовании; ближайшее окружение для слишком большого числа обучающихся — источник насилия, угроз, алкоголизма, наркомании, преступности и др.

Исследователи многих зарубежных стран отмечают низкий уровень культуры, нравственности, образованности в них, распространенность насилия, жестокости, мошенничества, преступности, мафиозности, хулиганства, использования оружия (в том числе стрельбы в школах), плохой защищенности населения, малый средний уровень образованности населения, распространенность наркомании, половой распущенности и извращений, заболеваний СПИДом и др.

Имеющийся уже опыт построения государства, внутренней политики и практики обустройства жизни граждан после 1993 г. на основе западных образцов пока привел к воспроизводству у нас аналогичных недостатков жизни населения в этих странах. Западные эксперты единодушно утверждают, что сегодняшние проблемы России — продукт не «коммунистического наследия», а совершенных ошибок в использовании зарубежного опыта. Этот свежий урок требует с повышенной строгостью и взвешенностью относиться к новым попыткам силового внедрения у нас опыта других стран.

Сравнительно-педагогическое исследование на основе описанных принципов предполагает использование *системы научных методов*. Среди многих общепедагогических методов наиболее своеобразен *сравнительно-педагогический* — разновидность общенаучного сравнительного метода. Он позволяет выявлять с помощью сравнения сходство и различие в исследуемых явлениях. Следует отметить, что сегодня практически каждое педагогическое исследование полноценно, если оно использует в комплексе применяемых методов и сравнительно-педагогический.

3.2. Современный мировой педагогический опыт (общая характеристика)

Основные черты мирового педагогического опыта

Слово «педагогика» принято и используется главным образом в немецкоязычных, скандинавских и восточно-европейских странах. В англоязычных и некоторых других оно практически не используется, а вместо него употребляется термин «наука (или науки) об образовании». Говоря о педагогике, часто имеют в виду практику педагога, учителя, методику его работы и ее обобщение, но не как систему научного знания. В Международной энциклопедии образования 1994 г.¹ нет статьи «Педагогика», впрочем, как и «Образование». Лишь в предисловии отмечено, что в некоторых странах употребляется термин «педагогика», который имеет более узкий смысл, чем английское слово «education» — характеризующее главным образом школьное обучение². Очевидно, что такая оценка ошибочна и устарела. Вообще, вряд ли можно безоговорочно положительно оценивать педагогический опыт стран (к ним принадлежат и США), в которых нет педагогики как науки, а практика развивается под влиянием философских и социологических концепций, прагматических соображений, в значительной степени по методу проб и ошибок, эмпирически.

Реально же во всех странах существует практика воспитания, образования, обучения, развития людей — и школьников и взрослых. Оно осмысливается и направляется концепциями, взглядами, нормами, теоретическими разработками, которые, если даже не называются педагогическими, содержат де-факто многочисленные педагогические положения. Это, кстати, заставляет при сравнительно-педагогическом исследовании опыта части стран не искать специальных публикаций по педагогике, а самим исследовать и научно-педагогически оценивать практику.

Изменения, произошедшие в мире во второй половине XX в. и происходящие сейчас, обусловили возникновение глобальной социальной и педагогической реальности — *мировой педагогики*, играющей все большую роль в мировых процессах и положении дел в странах мирового сообщества. Она характерна прежде всего *чертами (признаками) схожести и согласованности* в образовательной практике, взаимозаинтересованных поисках ее непрерывного совершенствования. Можно сказать, что возник *новый вид педагогических закономерностей — мировых*, с которыми приходится считаться в каждой стране. Без изу-

¹ *The International Encyclopedia of Education*. 1994.

² *Российская педагогическая энциклопедия*. Т. 2. М.: БСЭ, 1999. С. 110—111.

чения интеграционных закономерных изменений и их тенденций практически невозможно понять, что происходит в мировом образовании, насколько современен и перспективен педагогический опыт страны или образовательного учреждения.

Во-первых, мировой педагогический опыт — это, конечно, не все-ленская одинаковость. Он **богат и разнообразен** и это подогревает интерес к его изучению, но вместе с тем вызывает некоторую неудовлетворенность. Появляется ощущение, что наткнулся на золотую жилу с неисчерпаемыми запасами педагогической мудрости, формировавшейся веками, не покидает отечественного исследователя. Повсюду обнаруживаются отличия от нашего опыта, и невольно возникает вопрос: а не стоит ли так же делать и у нас? Вместе с тем обнаруживается огромное разнообразие в решении одних и тех же педагогических задач, и появляется другой вопрос: что делать, на чем остановиться? Неудовлетворенность усиливается от несхожести решений, каком-то разное, неразберихе, субъективизме и отсутствии серьезных обоснований при выборе разных решений. Возникает и недоумение от того, что часто образовательные учреждения одной и той же страны и каждый преподаватель в них, похоже, делают очень многое, нередко существенное, по-своему. Но при более глубоком ознакомлении с опытом оказывается, что дело обстоит не совсем так и полной бессвязности нет.

Во-вторых, образование в странах и учебных заведениях во многом **традиционно**, и от традиционности не спешат отказываться. В рекомендациях ЮНЕСКО по вопросам развития образования содержится даже пункт о целесообразности сохранения определенной традиционности стран, являющейся не столько признаком отставания, сколько сильной стороной, соответствующей специфике каждой страны и ее опыту. Разнообразие, а не однообразие с позиций подлинной демократии расценивается как вид общественного богатства, как условие прогресса, продукт творческих педагогических поисков, поощряемых предоставлением самостоятельности и децентрализацией управления образованием.

В-третьих, разнообразие и самостоятельность все же далеко не беспредельны, хотя бы потому, что ограничиваются существованием даже международных **стандартов образования**. Характерны контроль и оценка деятельности образовательных учреждений и преподавателей с приданием приоритетности регламентированному *результату*, а не педагогическому процессу, с помощью которого он достигается. В общем же, если иметь в виду также воспитание и развитие граждан, детей и взрослых и др., в мировой педагогике очень мало такого, о чем можно сказать, что «во всем мире делают так», хотя на это, как на неопровержимо убедительный аргумент, нередко ссылаются наши радикалы-подражатели.

В-четвертых, характерная черта современного мирового педагогического опыта — его *изменчивость и реформаторский характер*, особенно в последние десятилетия XX в. Даже начало третьего тысячелетия в жизни человечества, похоже, психологически побуждает работников образования большинства стран критически оценивать достигнутое и предпринимать смелые, радикальные шаги по его умножению. Это обнаруживается в реформах образования и его модернизации, превращающихся в *перманентный процесс*. Он сопровождается резким ростом расходов на образование (в среднем на 4% в год). Причем расходы на одного обучаемого в развитых странах более чем в 10 раз превышают расходы в развивающихся, что сказывается на качестве специалистов и, в свою очередь, увеличивает разрыв между этими странами в других сферах их жизни.

Если отдельные факты зарубежного педагогического опыта могут восприниматься с большим или меньшим скептицизмом, то тенденции развития образования требуют, бесспорно, уважительного отношения и примеривания их к нашим условиям. Опыт реформ образования свидетельствует, что они проходят не без труда, достигают не всех намеченных целей и не всегда приносят ожидаемые результаты. Среди важнейших причин — несоответствие осуществляемых преобразований национально-этническим особенностям и социальным ожиданиям населения страны, осуществление реформ «сверху», без должного учета его мнений и настроений, а также отношения к ним педагогического корпуса и т.д. Анализ реформ, их результатов и особенно трудностей сам по себе поучителен для нашей страны, ибо здесь усматривается немало схожего.

В-пятых, для мировой педагогики, а также для разновидностей ее в разных странах, педагогических учреждениях и публикациях характерна *принадлежность к определенным педагогическим школам*. О своей приверженности к ним открыто заявляют отдельные преподаватели, целые образовательные учреждения (это порой находит выражение и в их названиях, например: «Лесная школа», «школа Монтессори») и даже системы образования. Однако при изучении и оценке конкретного зарубежного опыта важно понять, *к какой школе* он принадлежит, *каков ее методологический и теоретический фундамент*. В публикациях и научных трудах называются разные типы педагогических школ, отличающихся основополагающими идеями, концепциями, теориями. К ним чаще всего относят, например:

- по философским, социологическим и психолого-педагогическим и основам — школы позитивистских, прагматических, бихевиоральных, инструментальных, фрейдистских, гуманистических, экзистенциальных, религиозных и других ориентаций;
- по особенностям педагогической системы — школы знаний, труда, жизни, конфессиональные, альтернативные;

- по признаку авторства — школы Коменского, гербартианские, немецкие, Макаренко, Брунера, программированного обучения Скиннера, Вальдорфские и др.;
- по особенностям отношения к поискам педагогических идей и совершенствования педагогической практики — традиционную, умеренно-радикальную и радикально новую.

Однако компаративистские исследования последнего времени показывают, что приведенная классификация нуждается в дальнейшем совершенствовании. Важнейшие из упомянутых школ будут рассмотрены ниже. Прием типологизации — первый эвристический шаг на пути познания и оценки зарубежного опыта, позволяющий отнести по преобладающим признакам исследуемый факт к определенному типу. Обнаружение некоторых признаков побуждает искать в анализируемом опыте другие элементы, характеризующие предполагаемый тип, перепроверять первые предположения, порой менять оценки и в итоге полнее и правильнее оценить его.

Философско-педагогические течения в зарубежной педагогике

Из-за отсутствия во многих странах педагогической науки, а также в связи с национальными традициями в зарубежной педагогике используются различные мировые философские и научные течения для общих обоснований избираемых концептуальных подходов к воспитанию, образованию, обучению, развитию и самореализации людей.

Гносеологизм¹ в педагогике проявляется в акцентуированном внимании к вооружению детей и взрослых знаниями другим человеком — учителем, владеющим ими, которые обеспечивают достоверное понимание окружающего мира. По мнению сторонников такого педагогического подхода, это обеспечит все остальное — правильную ориентацию человека в жизни и ее ситуациях, принятие эффективных решений и их успешную реализацию. Основанный на этих соображениях педагогический подход долгое время преобладал в мире, нашел свое отражение в педагогической системе школы знания,



А. Маслоу

но постепенно его практика сужалась, хотя и сохранилась местами по настоящее время. Он, как и многое из рассматриваемого ниже, стал комбинироваться с другими подходами.

Гуманизм в педагогике — это проявления в практике педагогической деятельности идей гуманизма начиная с эпохи Возрождения и до гуманистической психологии, возникшей в 50-х гг. прошлого века (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, В. Франкл и др.). В центр

¹ От греч. *gnosis* — познание и наука; наука о познании, теория познания.

всей педагогической работы он ставит человека и его интересы (что теоретически и частично практически воплощалось у нас 20—30-х гг. XX в. в так называемой *педологии*, «закрытой» специальным решением ВКПб), рассматривает его как личность, призванную проявить (*самоактуализация*) все свои возможности (*самореализация*, *самовыражение*) для достойной и успешной жизни (*самоутверждение*). Именно это, а не ограниченная передача знаний и опыта считается главной целью педагогической практики. Гуманизм неразрывно связан с демократическим мышлением и подходами, утверждением в педагогической работе демократических способов взаимодействия ее субъектов и объектов. Признается право каждого на индивидуальный склад ума, убеждения, мнения, интересы, склонности, выборы (ментальность) и одновременно утверждается необходимость быть терпимым к индивидуальности других. Обучение и воспитание в духе *«ментальной терпимости (толерантности)»*, взаимопонимания «различных менталитетов», снятия конфликтов на этой основе, разрешения их без насилия рассматриваются в качестве задачи *«ментальной педагогики»*.



К. Роджерс

Гуманитарное образование придает особое значение изучению родного языка, отечественной и зарубежной литературы, иностранных языков, истории своей страны, культуры своего народа, зарубежных культур, этических систем и религий. Со второй половины 1980-х гг. почти во всех странах введены курсы «Права человека», «Психология». В последнее время важные гуманитарные идеи находят воплощение в *«педагогике мира»*, преследующей такие задачи: воспитание людей в духе мира и взаимопонимания между народами; раскрытие особенностей современного мира и его дилемм (мир — война, выживание — гибель); усвоение идеи признания мира как будущего человечества и самой высокой ценности; воспитание интереса к человеку и признания его жизни как величайшей ценности; достижение понимания прав и равенства людей независимо от расы, пола, религиозной принадлежности и др. Религиозная компетентность и терпимость признаются обязательными для цивилизованного человека.

Экзистенциализм¹ в педагогике придерживается философии, построенной на понимании человеком конечности своего существования, прозрении и переживании экзистенции, т.е. отношения к своей жизни как величайшей ценности и уникальности, постижения смысла жизни, ответственности за выбор самого себя в ней (своего «Я»), своего бытия, способа существования, а также за все происходящее в мире. Придается важнейшее значение эмоциям, переживаниям че-

¹ От позднелат. *exsistencia* — существование.

ловека, постижению смыслов всего, т.е. значения для себя лично, для своего существования. В педагогических приложениях (М. Марсель, Т. Морита, Дж. Кнеллер и др.) экзистенциализм сводит к минимуму возможности воспитания («все зависит от самого человека»), связывает их к побуждениям к деланию самого себя и своей жизни через трудное постижение ее смысла и своего «Я».

Преодолевая определенную мрачность и пессимизм исходных положений экзистенциализма, конструктивное направление его приложений в педагогической практике придает приоритетность постоянному раскрытию обучающимся смыслов окружающего мира и учебного материала, эмоциональности при использовании педагогических средств и методов, показывает возможности достижения жизненного успеха, стремится воспитать веру в него, в духовную удовлетворенность от сделанного.

Марксизм в педагогике связан с пониманием того, что историю творят люди, интересы и стремления которых побуждаются общественными условиями. Природа личности социальна и связана с прижизненным ее формированием на основе природных, биологических предпосылок.



К. Маркс

Личность постольку развита, поскольку сформировавшиеся у нее духовные и материальные потребности побуждают к активности, удовлетворяющей их и вносящей позитивный вклад в общую жизнь людей и движение общества к коммунизму. В формировании личности важнейшее место принадлежит окружающим социальным условиям, влияние которых

диалектично зависит во многом от активного отношения ее к ним и осуществления деятельности по их совершенствованию. Формирование личности — задача общества и всех его педагогических институтов. Марксизм в педагогике преобладал в XX в. в странах социализма (Чехословакия, Югославия, Польша, Германская Демократическая Республика, Венгрия, Болгария, Куба, Китай, Вьетнам) и в некоторых развивающихся странах Азии и Африки. В настоящее время он лишь частично сохраняется в ряде этих стран, сочетаясь с другими философско-педагогическими подходами.

Фрейдизм и неопрейдизм в педагогике, в подходах к воспитанию и развитию человека характерны признанием существования у него основополагающих, врожденных («глубинных»), инстинктивных биологических влечений («Оно», «Эго») и бессознательного в психике. «Классический» фрейдизм (З. Фрейд) выделяет в качестве важнейших инстинктов сексуальный, продолжения рода, родительский, агрессии. Неопрейдизм, отрицая сексоцентризм (пансексуализм) Фрейда, но признавая роль «глубинных инстинктов», называет главными из



К. Юнг

них другие — «коренную тревогу человека», «бегство от свободы» (преодоление одиночества), стремление к самоутверждению, стремление к власти, влияние «коллективного бессознательного» и т.п. (А. Адлер, К. Юнг, К. Хорни, Г. Салливан, Э. Эриксон и др.)¹. Педагогические подходы, основанные на таких представлениях, признают необходимость первоочередного удовлетворения врожденных и неизменных инстинктов человека, предоставления возможности его «свободного развития»², невмешательства, осуществления полового и семейного воспитания.

Бихевиоризм в педагогике исходит из психофизиологической теории, созданной в 1912 г. Дж. Уотсоном. В ней утверждается, что проявление активности человеком осуществляется по схеме «стимул — реакция» ($S-R$). Управлять поведением человека можно подбором стимулов. Приспособление к среде происходит по механизму *научения* — стихийного, мало-осознанного приспособления к ней путем личного опыта проб и ошибок. Эта теория легла в основу педагогической концепции Б. Скиннера, известной нам по опыту про-



Дж. Уотсон

¹ Уместно подчеркнуть, что все последователи Фрейда и даже его ближайшие ученики А. Адлер и К. Юнг отказались признать его сексоцентризм и создали неофрейдизм. Фрейдизм же, признающий все животное в человеке в качестве главного и определяющего основные интересы его жизни, привлекателен до сих пор для обывателя — «народа» малообразованного, бездуховного, приравленного трудностями в жизни, отчаявшегося в ней и находящего отдушину в сексе.

² Фрейд считал, что общество и его нормы («Сверх-Я») противоречат сущности человека (проявлению врожденных инстинктов — «Оно»), враждебны ему и затрудняют жизнь его «Я». Их отношения он сравнивал с попыткой всадника обуздать дикого коня. Внутренняя борьба между «Оно» и «Сверх-Я» — тяжелый груз для психики, основная причина возникновения ее болезней и соответственно жизненных проблем. Поэтому, считал он, надо дать свободу человеку для саморазвития, т.е. проявления инстинктов и главного из них — полового. Эти идеи, противоречащие общечеловеческой морали и религиозным нормам (осуждающим прелюбодеяние), но подхваченные либералами, психиатрами, частью прессы, педагогов и психологов, приобрели популярность в западных странах (и уже преуспели в нашей стране), но причинили немалый вред человечеству. Они дали повод для «сексуальных революций», возникновения и быстрого распространения «новой чумы» — СПИДа, способствовали снижению духовности молодежи и, возможно, намеренному отвлечению ее социальных проблем общества (оставляя их на откуп «профессиональным политикам»), стали даже частью современных мировых проблем (например, решительного неприятия мусульманской культурой европейской и американской культур, расцениваемых как развратные, безнравственные, дикие).

граммированного обучения, очень популярного в 1980-х гг. Идея ее заключалась в пошаговом стимулировании процесса учения, каждый шаг которого продвигал бы обучающихся по оптимальному пути к достижению нужного результата. Бихевиоральные подходы распространены в англоязычных странах.

Прагматизм¹ в педагогике («прагматическая», «инструментальная», «экспериментальная», «прогрессивная педагогика», «новое воспитание») базируется на философии прагматизма, возникшей в конце XIX в. в США благодаря усилиям Д. Дьюи и У. Джемса и господствующей там до сих пор. Главная особенность прагматизма — убежденность, что жизнь в обществе подчиняется законам жизни животного мира и борьбы за существование. Поэтому в условиях рыночной экономики и законов бизнеса именно к такой жизни надо готовить молодых людей, а школа должна стать школой жизни. Педагогический подход, основанный на прагматизме, преобладает в США и ряде других стран по настоящее время.

Теологизм в педагогике опирается на религиозную идеологию и философию, признающие реальность мира, но утверждающие его божественное возникновение как воплощение «божественного разума», управляемого по воле Бога. Теологизм считает недоступным для науки и научного знания постижение истинных ценностей жизни, направлен на формирование у людей религиозного сознания, религиозной духовности, подчинение целей, способа и норм жизни религиозным догматам и нормам. Отдает приоритет духовному воспитанию, формированию общечеловеческих ценностей, добродетелей, любви к человеку, сострадания, честности, совестливости и др., предусмотренных религиозными писаниями. В полной мере религиозная педагогика реализуется лишь в конфессиональных учебных заведениях, а также в странах, где религия законодательно признана государственной идеологией.

Исследователю-компаративисту важно отчетливо понимать, что в основе изучаемых им фактов зарубежного опыта (течениях, системах, подходах, решениях, концепциях и пр.) всегда лежат определенные философские воззрения, нередко выраженные не прямо. Очень часто это положения не одного течения, а синтез нескольких течений философской мысли, упомянутых выше, а возможно, и других. Поэтому прием типологизации при анализе и оценке конкретного педагогического опыта реализуется прежде всего в уяснении его глубинных философских основ. Без этого неизбежны грубые ошибки в его оценках.

¹ От греч. *pragma* — дело, действие.

3.3. Мировые педагогические школы

Мировая педагогическая «школа знаний (учебы)»

Описанные выше философско-педагогические подходы воплощаются на практике в конкретные педагогические решения, цели, задачи, принципы, формы, методы, условия, способы обеспечения и пр., образуя своеобразные педагогические процессы. По специфике педагогических систем, возникающих при этом, можно выделить **пять основных типов мировых педагогических школ**: «школу знаний», «школу труда», «школу жизни», профессиональную и альтернативные.

Ниже рассматриваются первые три, ибо деятельность профессиональных школ находится за пределами светского характера нашего государства. Альтернативные школы представляют собой пеструю картину разнообразных экспериментальных, не устоявшихся, не подтвердивших еще свою эффективность педагогических подходов, не имеющих мировой распространенности. Их деятельность строится на леворадикальных позициях, часто — полного отрицания традиционной педагогики. Это своеобразный педагогический авангардизм, который нередко представляет собой вид педагогического прожектерства или антипедагогики. Кроме того, альтернативная школа пока делает попытки утвердиться в основном в общем среднем образовании.

Переходя к рассмотрению «школы знаний», следует начать с эпохи Возрождения, когда возникло образование, которое называют **классическим**. Демократические и гуманитарные идеи этой эпохи наиболее ярко и полно выразил Ян Амос Коменский. Он считал необходимым «учить всех — всему», формировать знания, просвещать людей. Со всей категоричностью он настаивал на необходимости сочетать обучение с воспитанием: «ученость без добродетели — все равно что золотое кольцо в носу у свиньи» (сокращенная редакция. — А.С.). Им обоснована теоретически и создана практически классно-урочная система обучения, предполагающая четкое планирование, последовательность, систематичность, правильное распределение времени, индивидуализацию, преподавание на родном языке (а не на латинском, как это было в средневековой школе).

Педагогические идеи и опыт Коменского заложили основы современной «школы знаний» (называемой еще «школой учебы»). На их реализации долго сказывались авторитаризм и схоластика предшествовавшей средневековой школы. Способствовало этому продолжавшееся усиленное изучение латинского и греческого языков, античной литературы, а также возникшее позже гербартианство.

Провозглашаемые *цели* современной «школы знаний»: гармоничное развитие личности, всестороннее образование обучаемых на ос-

нове обогащения их знаниями, политехническое образование. Например, в законодательстве Австрии 1985 г. говорится, что образовательные учреждения должны стремиться к такому образованию и воспитанию, которое охватывает человека целиком: его интеллектуальные способности, чувства, физическое здоровье, нравственные, религиозные и социальные ценности, которые вносят свой вклад в формирование личности. Для *педагогической системы* «школы знаний» характерны:

- четкость регламентации всего педагогического процесса;
- стремление к порядку, организованности, дисциплине;
- централизация управления;
- единство подходов и требований;
- постоянный контроль и требовательность.

Не случайно педагогическая система «школы знаний» прижилась и развивалась в обществах и государствах, ценящих такие же ориентиры во всех сферах, т.е. там, где она отвечала привычкам, традициям и психологии народа (Германия, Дания, Голландия, Австрия, Скандинавские страны, Чехия, Польша, Болгария и др.). В России она появилась во времена Петра I, и в ней долго соперничали, а иногда и ожесточенно боролись два направления — германофильское и русофильское. Для первого были характерны отчетливые признаки схоластики, муштры, жесткости, а для второго — более выраженные гуманистические начала. Демонстративно признаки «школы знания» проявились в СССР с середины 30-х гг. XX в. (когда централизм, тоталитаризм, диктат, дисциплина стали основой управления обществом) и существовали до рубежа 80—90-х гг. Это наследие ощущается до сих пор.

Педагогическая система «школы знаний» имеет немалые *достоинства*, которые нельзя отрицать, объясняющие и причины ее распространенности и живучести:

- традиционность и опора на богатый опыт, привычность;
- выраженное стремление к научной фундаментальности образования;
- ясность в вопросах организации и методики;
- управляемость, довольно высокий уровень порядка;
- повышенное богатство (в сравнении с другими педагогическими школами) хороших и прочных знаний, навыков и умений у обучающихся;
- определенный вклад в развитие личности обучаемых (их кругозора, миропонимания, трудолюбия, привычки к упорной, систематической и добросовестной учебе и др.);
- упрощение педагогического труда в условиях его повышенной регламентации; снижение требований к профессионализму и творчеству преподавателей, превращение педагогического труда в общедоступный.

Долгая практика выявила и немало *недостатков* «школы знаний». Они особенно знакомы нам по истории отечественного образования последних 50—60 лет. В ортодоксальном виде эта педагогическая школа:

- сводит образовательный процесс (особенно в высших учебных заведениях) к учебному, в котором задачи воспитания и развития личности обучающихся реально отступают на задний план и решаются по «остаточному принципу», а образование превращается в наполнение обучаемых знаниями, «передачу им информации» преподавателем;
- создает предпосылки для усиления элементов зубрежки и муштры;
- допускает расхождения между высокими претензиями на педагогическую эффективность и реальными результатами; если достижение цели формирования знаний обеспечивается многочисленными педагогическими и административными мерами, то способы достижения целей формирования личности, ее развития и воспитания бессистемны, малоэффективны, во многом декларативны, результаты практически не контролируются, не оцениваются и не учитываются при выпуске из образовательного учреждения;
- подпитывает интенции к проявлениям авторитарного стиля, жесткого централизма, педагогического администрирования, сплошного учебного контроля, требовательности;
- способствует ослаблению мотивации увлеченного и с интересом осуществляемого учения;
- своими жесткими требованиями, контролем, строгими оценками, санкциями, часто не сбалансированными с должным обеспечением и возможностями, подталкивает преподавателей и обучающихся к формализму, приукрашиванию положения дел и результатов; демонстрирует проявления схоластики, отрыва от жизни и т.п.;
- слабо готовит обучающихся к жизни в реальных условиях демократического общества, представленных свобод и необходимости обеспечения дальнейшего общественного прогресса;
- сопровождается возникновением обильных и явно выраженных дидактогений, т.е. дефицита формирования современной цивилизованной личности, различных деформаций ее качеств: неспособности к эффективным самооценкам и самоконтролю, привычки работать только под контролем и при требовательности, ориентированности больше на потребление («дай!»), а не на труд и созидание;
- усредняет подготовку обучающихся, слабо реализует индивидуальный подход, сдерживает развитие способных и старательных и др.

В советской школе 1935—1990 гг. декларация о всестороннем развитии личности обучающихся не только не подкреплялась конкретными педагогическими решениями, но и идеологически фальсифицировалась: за гармоничное развитие личности выдавалась фаршировка обучаемых идеологическими взглядами.

Некоторые зарубежные педагоги, имеющие опыт работы в «школе знаний», так описывают свои впечатления: «Класс... это мастерская дрессировщика. После долгих лет ненужных повторений обучаемые научатся ловко исполнять все номера: читать, писать, считать, выполнять еще более сложные задания. Они станут ручными, такими же, как тигры в цирке, — но не больше. Измените привычную обстановку — и класс взорвется»; «... отряд отважных и пытливых разведчиков, которых я, как мне казалось, вел к заветной цели, на самом деле оказался похожим больше на колонну колодников, плетущихся из-под палки по крутой, неведомо куда ведущей дорожке...»¹.

В странах, где «школа знаний» признается как лучшая из существующих, ее недостатки осознаются и ведутся поиски путей и средств их снижения или преодоления путем использования философско-педагогических положений и опыта других педагогических школ:

- ослабляется централизация управления системой образования в стране и отдельных образовательных учреждениях, усиливается самостоятельность последних;
- повышается внимание к вопросам формирования личности;
- усиливается связь образования с жизнью, осуществляется подготовка обучающихся к жизнедеятельности в реальных культурно-исторических и экономических условиях и с учетом потребностей их совершенствования;
- придается приоритетное значение нравственному и трудовому воспитанию;
- усиливаются гуманитарные начала в образовательных учреждениях и гуманитарная подготовка обучающихся²;
- демократизируются взаимоотношения преподавателей и обучаемых;
- расширяется арсенал и шире используются активные методы обучения;

¹ Народное образование в США: Дайджест, 1992. С. 31—32.

² Например, в Германии — стране с глубокими традициями «школы знаний» — в школах введено изучение предмета «Основы воспитания» (или «Педагогика»), призванного помочь обучающимся в самопознании, саморазвитии, подготовке к будущей жизни и деятельности, приобретении чувства уверенности в своих силах и устойчивости.

- образовательный процесс в школах строится с необходимостью дать какую-то профессию выпускникам;
- обучающимся предоставляется свобода в выборе учебных дисциплин («элективных») на базе определенного числа обязательных с целью индивидуализации образования, приучения их к взвешенным самостоятельным решениям и к ответственности за выбор;
- усиливается дифференциация обучающихся, позволяющая способным продвигаться быстрее по программам и расширять свою подготовку для реализации личных способностей и интересов.

В целом преодоление недостатков «школы знаний» сопровождается трудностями.

**Мировая
педагогическая
«школа труда»**

Предыстория «школы труда» лежит в Средневековье, в *цеховых и гильдейских* школах, имевших практическую направленность и удовлетворявших потребности торгово-ремесленных слоев населения. Процесс развития капитализма в Европе привел к возникновению в конце XVII — начале XVIII в. *реальных и профессиональных* (коммерческих) школ, в которых доминировали предметы естественно-математического цикла, дополнявшиеся элементами торгово-промышленной подготовки, а иногда и производительным трудом. Классическая и реальная системы образования конкурировали между собой, а с конца XIX в. «школа труда» стала даже доминировать в ряде стран.

Основным признаком педагогической системы «школы труда» является *нацеленность* на непосредственную подготовку обучаемых к труду наряду с обеспечением их общей образованности. Ее *задачами* в современных условиях выступают:

- трудовое воспитание, воспитание положительного отношения к труду, уважения к результатам труда, благосостоянию, достигнутому личным трудом;
- профориентация обучаемых в мире труда, современных и перспективных профессиях;
- формирование представления о современном трудовом учреждении, условиях труда в нем, трудовых взаимоотношениях между работающими, нормах поведения в трудовом коллективе;
- представление о научно-техническом прогрессе и современных технологиях;
- получение подготовки по конкретной профессии, специальности;
- рассмотрение компьютерной и информативной грамотности как элемента общей культуры и образованности современного специалиста и гражданина; обеспечение всеобщего компьютерного обучения.

Повышенное внимание в «школе труда» уделяется созданию условий не для словесной, а для реальной, практической подготовки к труду и овладению профессией. В учебных заведениях оборудуются лаборатории, мастерские и даже цеха, работа в которых носит не просто учебный, но производственный характер (продукция идет на продажу или поставляется в фирмы по предварительному заказу). Образовательные учреждения пополняются новейшими (а не устаревшими) образцами техники и прогрессивными технологиями, продукция выбирается не примитивная, а профессионально трудоемкая. Максимально используются и возможности региональных производств, на базе которых проводятся экскурсии, встречи с опытными специалистами, стажировки, труд на рабочих местах под руководством наставников, участие в жизни трудовых коллективов для адаптации к их атмосфере, постижении науки взаимоотношений и поведения в них.

Педагогическая система «школы труда» не сводит дело к узким целям профессиональной подготовки обучающихся. Считается, что односторонняя профессионализация образования противоречит интересам общества, ибо утилитарный подход к ней превращает специалистов в «узколобых» профессионалов, которые приносят часто экологический, социальный и иной вред. Трудовое воспитание обучающихся ставится как задача всего педагогического коллектива и каждого работника учебного заведения, которые должны быть воспитательным коллективом и воспитателями. Признается, что гуманитарные ориентиры имеют *социально-экономическую значимость*, а поэтому гуманитарная подготовка обучающихся проводится усиленно¹. Имеется понимание того, что выпускникам надо обладать чувством гражданской ответственности, социальными и морально-этическими ценностными ориентациями. Считается, что гуманитарно подготовленные профессионалы, работая в организациях, приносят больше пользы людям и обществу.

«Школа труда» распространена во Франции и близких к ней по историческим корням, менталитету и культуре странах (в том числе и бывших французских колониях). В истории отечественной школы был период 1917—1935 гг., когда она строилась на идеях политехнического образования, трудового воспитания, перевоспитания «нетрудового элемента общества» в труде. В этот период советская школа шла в ногу с развитием мировой педагогики и была даже в чем-то впереди. Но сталинские репрессии, включавшие и задачу борьбы с «идеологи-

¹ В США, Великобритании и Японии считается, что в ряде случаев полезнее поступиться частью специальных дисциплин ради гуманитарных.

ческими диверсиями», прервали этот период, и школа стала вновь «школой знаний».

Резкая критика или восхваление «школы труда» в мировой педагогической литературе встречаются нечасто. Можно сказать, что в ней в разных пропорциях представлены и достоинства, и недостатки «школы знаний» и «школы жизни».

**Мировая
педагогическая
«школа жизни»**

Начала современной «школы жизни», по-видимому, лежат в идеях Герберта Спенсера (1820—1903) — английского философа и социолога, одного из родоначальников позитивизма.

Инженер-практик по образованию и опыту, он с прагматических позиций критиковал распространенное в то время классическое образование («школу знаний») из-за преобладания в нем догматических методов и практически не нужного обучающимся изучения древних языков. Его философские воззрения возникли на основе появившегося и ставшего популярным эволюционного учения Ч. Дарвина о происхождении видов животного мира и борьбы за существование как основного закона жизни в нем. Спенсер перенес их на общество (социал-дарвинизм) и утверждал, что люди также живут по законам борьбы за существование, в которой побеждают сильнейшие — наиболее приспособленные к ней.

Американский философ и педагог Джон Дьюи (1859—1956) воплотил идеи Г. Спенсера в философию «американского образа жизни» и разработал основы педагогической системы, адаптированной к нему и получившей название «школа жизни». *Главная цель* ее — подготовка обучаемых к жизни в демократическом, правовом обществе с экономикой свободного предпринимательства и конкуренции, к борьбе за существование в нем. Смысл, который вкладывается в понятие «подготовка учащихся к жизни», связывается при этом с решением таких педагогических *задач*:

1) подготовка к реальным трудностям, «прозе жизни», борьбе за успех, достаток, благополучие, карьеру;

2) формирование человека дела, а не иждивенца, активного, ищущего, предприимчивого, инициативного, самостоятельного, упорного, трудолюбивого, изворотливого и находчивого в условиях конкуренции, сознающего ответственность перед собой за достигаемые в жизни результаты, рассчитывающего только на себя, способного стойко переносить неудачи, сохранять оптимизм и выживать;

3) формирование законопослушности, правовой подготовленности и воспитанности («свобода в пределах закона, защищающего и мою свободу»);

4) экологическая подготовка и воспитание;

5) воспитание в духе мира и терпимости к культуре, менталитету, образу жизни других обществ, народов, их собственному выбору;

6) демократическое воспитание;

7) формирование установок на здоровый образ жизни;

8) развитие потребности к непрерывному самообразованию в течение всей жизни, стремления к «сверхзнанию» (высшему образованию, получению нескольких образований, послевузовскому образованию).

Путь их решения Дж. Дьюи видел в создании школы — «слепок с общества», с отношениями, проблемами, решениями и действиями, свойственными обществу. Гуманизация, демократизация и свобода — главные ориентиры в педагогической системе такой «школы жизни». Они реализуются в следующем:

- превращении жизни в школе в «мини-общество»;
- замене книжной учебы и пассивного слушания активными действиями и поступками, воспроизводящими жизнь в обществе; при этом школа превращается из социального института, готовящего обучающихся к будущей жизни, в саму социальную жизнь;
- предоставлении каждому обучаемому свободы самовыражения, проявления и развития своих сильных сторон и индивидуальности;
- поиске одаренных, особо добросовестных и трудолюбивых обучаемых, предоставлении им возможности и оказании помощи в ускоренном, углубленном, расширенном и индивидуализированном освоении учебных программ;
- обеспечении «равного старта», равных начальных условий всем обучаемым;
- контроле и оценке успехов обучаемых и педагога не по процессу (что делает?), а по результату (чего достиг?).

Гуманизация, демократизация, свобода выбора рассматриваются не как абстракция и дань «модной утопии», а как *важнейшее и действенное педагогическое средство* подготовки обучающихся к реалиям жизни и достижения успеха в ней. Они расцениваются как обязательное условие развития у них необходимых в рыночной экономике качеств, индивидуальности, сильных сторон личности, повышающих «рыночную стоимость» работника, «эксклюзивность» каждой личности, облегчающих ей самопрезентацию, «спрос» на рынке рабочей силы, а вместе с тем и вероятность успеха в жизни.

Считается, что усвоение и реализация обучаемыми своего права на индивидуальность приучают их к признанию права и других на то же. Уважение к себе воспитывается через уважение выбора других, признание их равенства, необходимость терпимости к их индивидуальности. Это соответствует библейскому выражению «кто не против нас — тот с нами» и противоположно известной горьковской формулировке, имеющей хождение в сталинские времена: «кто не с нами —

тот против нас». Такая привычка позволяет человеку не реагировать остро, агрессивно, грубо и эмоционально при обнаружении «инакомыслия», а относиться как к норме, не стремиться подавлять другого, а признавать его право иметь свое мнение.

В методике обучения в «школе жизни» преобладают не словесные, назидательные, авторитарные методы, а сотрудничество педагога и обучаемых, дискуссии, обсуждения с трансляцией теоретических знаний на реальную жизнь, обучение ситуативному поведению, игры, разработка проектов, учебно-творческие конкурсы, информационные технологии, самостоятельная работа, консультирование, индивидуальные собеседования, написание рефератов, проведение учебно-научных исследований, лабораторные работы и др. Они призваны дать опыт, учить на опыте решения проблем, максимально приближенных к жизни. Прагматичен известный афоризм Д. Дьюи: «Унция опыта значит больше, чем тонна теории».

«Школа жизни» в ортодоксальном виде преобладает в образовательных учреждениях США и распространена в Канаде, Великобритании, а влияние ее просматривается в Японии и других странах. Она обладает привлекательными достоинствами, но у нее есть немало слабостей, порождающих прямые и побочные недостатки: *педагогогении*¹, вызванные «переводом на педагогический язык», и практику философии прагматизма (с ее основополагающими формулами типа «правильно все, что приносит мне успех»), а также связанную с ней идеологию бизнеса (с исходными постулатами: «деньги дороже всего», «максимальная прибыль любой ценой в рамках права, но не обязательно морали» пр.), причем все они — глубинные корни этой школы. Среди этих недостатков можно назвать:

- ослабленные (по сравнению с другими мировыми школами) духовные результаты, развитие у обучающихся индивидуализма, меркантильной расчетливости, корысти, такой толерантности, которая часто оборачивается равнодушием к другим людям и их бедам («это их проблемы»);
- ослабленную общеобразовательную подготовку обучающихся (один из ее показателей то, что они обычно занимают невысокие места в международных конкурсах школьников и студентов);
- гуманизм и демократизм часто носят признаки «местных» — в рамках своей группы, сообщества, страны; о них забывают, когда речь идет о собственной выгоде подготовленного в «школе жизни» человека или населения (например, нетерпимость и

¹ *Педагогогении* — побочные результаты всей педагогической работы (системы), включающей в себя воспитательные, образовательные, обучающие и развивающие. Понятие *дидактогении* обозначает бывающие побочные негативные результаты только обучения и применяемых в ходе его содержания, форм и методов.

- агрессивность США и идущих в ее политической колее государств к странам с иными идеологией, образом мышления, жизнью народа, культурой и др., не желающим жить по американскому образцу, например в отношении СССР, бывших социалистических стран, Кубы, Югославии, мусульманских стран);
- свободу, особенно представляемую в детском и подростковом возрасте (когда человек еще не в состоянии с должной обстоятельностью взвешивать свое настоящее и ориентироваться на будущее), которая оборачивается несчастьем для многих и общества: низким уровнем образованности, морали, профессионализма, бедностью, безработицей, развитием извращенных потребностей алкоголизма, наркомании, половых, ростом преступности, повышенной агрессивностью и склонностью к насильственным способам добывания средств для жизни и т.п.;
 - приучение к мысли, что каждый должен заботиться о себе и знать, что никто за него это делать не будет, приносит не всегда пользу, а порождает у значительной части людей повышенную тревожность, чувство одиночества, покинутости, ненужности никому, бесперспективности, что приводит к распространенности среди населения психических отклонений, заболеваний, суицидов и потребности в психиатрической помощи (особенно развитой в США);
 - приобретение гипертрофированно повышенной значимости для обучающихся денег, богатства, получения удовольствий, праздной божественной жизни.

Изучая и оценивая педагогический опыт «школы жизни», надо обязательно учитывать ее прагматические основы, а стремясь использовать, искать пути избежания присущих ей слабостей¹.

**Сравнительно-
педагогическая
оценка школ**

Каждая из мировых педагогических школ имеет свои достоинства и недостатки, в большей или меньшей степени отвечает особенностям общества, в котором она распространена. Можно утверждать поэтому, что нет плохих и хороших школ. Каждая из них хороша на своем месте.

При решении задачи интеграции нашего образования в мировую систему образования нет убедительных оснований связывать модернизацию или реформу образования с отказом от педагогической си-

¹ К сожалению, это делается далеко не всегда. Примером может служить статья Е.Ю. Рогачевой «Педагогика Дж. Дьюи в контексте разных культур», в целом содержательная, интересно и с энтузиазмом написанная (см.: *Педагогика*. 2003. № 8. С. 88—96). Восторженно описывая философские и педагогические взгляды Дж. Дьюи, автор упрекает тех, кто, по ее мнению, невнимательно читал его работы, неправильно интерпретировал идеи, защищает ученого от критики его современниками и историками в самих США и других странах. Автор не видит никаких слабостей в учении Дж. Дьюи и философии прагматизма.

стемы «школы знания», которая традиционна для нас, распространена и поныне, соответствует нашему менталитету, хорошо освоена и имеет немало достижений. Не следует преуменьшать последние, считать себя безнадежно отсталыми в области образования, шараться в крайности и копировать все и вся из опыта других школ.

Стратегическая сравнительно-педагогическая задача, по существу, выражается в необходимости *максимально использовать сильные стороны и уменьшить недостатки* «школы знаний», порожденные ее некоторой педагогической односторонностью, диктатом обучения. Для этого разумно использовать полезные идеи «школы труда» и «школы жизни», связанные с *формированием и совершенствованием личности, подготовкой обучающихся к труду, жизни в современном обществе*, адаптированные к российскому менталитету, культурно-историческим традициям и стоящим перед нашим обществом задачам. Целесообразно отметить, что уже немало делается именно при таком подходе. В частности, более определенно и остро ставятся вопросы о гуманизации и демократизации педагогической работы, личностно-ориентированном образовании, расширении и укреплении связей школы с жизнью, лучшей подготовке обучающихся к жизни в реальных общественно-экономических условиях, повышении практичности образования и обучения, включении в учебные планы дисциплин по выбору и др.

Однако в зарубежном педагогическом опыте и теории трудно найти что-то, например, по педагогической работе с взрослым населением, совершенствованию социально-педагогических факторов и противодействию неблагоприятным факторам и условиям, педагогизации средств массовой информации, педагогической работе в трудовых коллективах, педагогике управления и менеджмента и т.д. Отечественная педагогика есть что сказать Западу по этим вопросам, есть кое-что, что ему стоит взять в пример. Он неизбежно придет к необходимости научной педагогики (в развитии которой мы опередили его на несколько десятилетий). У нашей педагогической науки большие возможности ответить на вызовы времени: создания социально ориентированной экономики и преодоления «болячек» ее рыночной деформации, криминального бизнеса, «рыночного одичания» населения, «монетизации» его сознания и для нравственного возрождения общественного сознания.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте определение сравнительной педагогики.
2. Обрисуйте кратко историю и современное состояние сравнительной педагогики за рубежом у нас.
3. Каково значение зарубежного опыта педагогики для нашей педагогической практики в современных условиях?

4. Назовите и охарактеризуйте научные принципы сравнительной педагогики.
5. Что, на ваш взгляд, в современной отечественной педагогической практике использования зарубежного опыта не отвечает в полной мере ее интересам и принципам сравнительной педагогики?
6. Охарактеризуйте основные черты современного педагогического опыта и выделите по своему мнению то, что является в них поучительным для нас.
7. Дайте характеристику основных философско-педагогических течений за рубежом, выделите в них идеи, которые, на ваш взгляд, могут быть полезными для нас, и объясните почему.
8. Что означает такое понятие, как «мировая педагогическая школа»?
9. Охарактеризуйте мировую «школу знаний». Что в ней, на ваш взгляд, положительного, а что является недостатком? В какой степени ее положения применимы и важны для нас?
10. Охарактеризуйте мировую «школу труда». Что в ней, на ваш взгляд, положительного, а что является недостатком? В какой степени ее положения применимы и важны для нас?
11. Охарактеризуйте мировую «школу жизни». Что в ней, на ваш взгляд, положительного, а что является недостатком? В какой степени ее положения применимы и важны для нас?
12. Что вам известно об альтернативных школах? Как вы относитесь к ним? Почему их нельзя назвать «мировыми»?

Библиографический список

- Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика. М., 2003.
- Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. М.; Воронеж, 1997.
- Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 2002.
- Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика. М., 1998.
- Кларин В.М. Инновационные модели в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
- Лиферов А.П. Транснациональные корпорации в мировом образовании и научных исследованиях. М., 2003.
- Никандров Н.Д. Сравнительная педагогика: Уроки и надежды // Советская педагогика. 1988. № 2. С. 125—130.
- Соколова М.А., Кузьмина Е.Н., Родионов М.Л. Сравнительная педагогика. М., 1978.
- Столяренко А.М. Мировой педагогический опыт и профессиональное образование в России на рубеже XXI века. М., 1997.
- Столяренко А.М. Сравнительная педагогика: Теоретический курс авторизованного изложения. М., 1992.
- Френе С. Избранные педагогические сочинения. М., 1990.



Раздел II

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Одна из грубейших ошибок считать,
что педагогика является наукой о ребенке,
а не о человеке.

Я. Корчак

Глава 4

ТЕОРИЯ ЛИЧНОСТИ

Человек по своей природе есть существо общественное.

Я.А. Коменский

Наихудшее, чему может научиться молодежь, — легкомыслие. Ибо последнее порождает те удовольствия, из которых развивается порок.

Демокрит

Человек рождается не для того, чтобы удовлетворять свою плоть и вести растительный образ жизни, а для жизни человеческой — разумной, нравственной, плодотворной.

Автор

4.1. Личность как объект и предмет педагогической науки

Специфика педагогического подхода к личности

Понятие «личность» используется во многих науках в схожих значениях, так как имеет общее происхождение. Личиной (персоной) в древнем театре называли маску, которую актер одевал на лицо (варианты ее можно увидеть сейчас на фронтонах театров и афишах). Маска была характерной — «герой», «злодей», «несчастный», «любовник» и т.д. и указывала место актера в театральном действе, роль, которую он играет. Сейчас, говоря о человеке как личности, также имеют в виду его роль, но в более широком значении — место в обществе, положение среди людей, роль в «театре жизни», вклад в него.

Личность — это системное социальное свойство каждого человека, имеющее у разных индивидов нечто общее и варьирующее в широком диапазоне индивидуализированные качественные характеристики. Человек как личность — это его социальная сущность и облик, главная характеристика как человеческого цивилизованного существа, показатель степени возвышенности над животным, которым он был при рождении, обладая единственной способностью стать человеком (А.Н. Леонтьев). Не врожденные биологические характеристики, не цвет волос, не одежда, не его имущество и т.п. определяют, что представляет собой данный человек как личность, а именно его социально значимые индивидуальные особенности. В личностных ипостасях человек предстает и оценивается как член общества, гражданин,

представитель определенной социальной группы, как потребитель и созидатель, носитель человеческого опыта, его защитник и творец.

Проблема личности не случайно находится в центре внимания многих наук, ибо она реально приоритетна и для самого человека, и для общества. Это острая, актуальная, центральная социальная проблема, определяющая сегодняшнюю жизнь человека, общества и их будущее¹. Общество всегда таково, какой тип личности преобладает у его граждан. *Оно и жизнь в нем не могут стать лучше, если люди не станут лучше как личности и если само общество не создаст условий для этого.* Для современной России решение проблемы личности имеет повышенно судьбоносное значение. Самотек и хаос в формировании многих молодых людей в период социально-экономической смуты 1990-х гг. в будущем для России, не преодоленные во многом до сих пор, будут неизбежно негативно сказываться еще не менее 30—50 лет, что позволяет предсказывать трудности для общества.

Науки в соответствии со своим предметом выделяют в личности разное. В социологии, например, она оценивается преимущественно по социальным ролям и социально-демографическим данным. В этике личность — человек как носитель нравственных ценностей, чувства долга и ответственности, обладающий совестью и достоинством. В юриспруденции это дееспособный человек, субъект правовых отношений, сознательно принимающий решения и несущий юридическую ответственность за поступки. В психологии — главная целостная характеристика внутреннего мира человека, мера развитости его сознания, интеллекта, нравственно-психологических и деловых качеств и способностей, как защитника и творца человеческих ценностей. В психиатрии личность — оценка человека по его потенциям к психиатрическим заболеваниям и проявлениям их симптомов.

Специфика педагогического подхода к личности выражается:

- во-первых, в рассмотрении становления личности в проявлении и изменении ее педагогических свойств —

¹ Известный философ, психиатр и психолог-гуманист Э. Фромм писал: «Никогда еще человек не подходил так близко, как сегодня, к осуществлению своих самых заветных надежд. Наши научные открытия и технические достижения приближают время, когда стол будет накрыт для всех голодных, когда человечество преодолеет разобщенность и станет единым. Понадобились тысячелетия, чтобы раскрылись интеллектуальные способности человека, чтобы он научился разумной организации общества и концентрации сил. Человек создал новый мир, со своими законами и своей судьбой. Оглядывая свое творение, он может сказать: воистину это хорошо. Но что он скажет в отношении самого себя? Приблизился ли он к осуществлению другой мечты человеческого рода — совершенству самого человека? — Человека, любящего ближнего своего, справедливого, правдивого и осуществляющего то, что он есть потенциально?.. Неловко даже задавать этот вопрос — ответ слишком ясен» (Фромм Э. Сумерки богов. М., 1989. С. 144).

воспитанности, образованности, обученности и развитости (рис. 4.1). Они составляют *макроструктуру* ее педагогической системы, формирующейся прижизненно и развивающейся в идеале до своей индивидуальной цивилизованной *вершины (акме)*. Развитие проходит ряд уровней, а качественная характеристика достигнутого (*педагогическое измерение*) данным индивидом *уровня развития* определяет его *педагогический облик (портрет)* в данное время. Стать личностью в педагогическом качестве — значит формироваться и совершенствоваться в системе педагогических свойств, стремясь к цивилизованной вершине. Практически во всех сферах жизни общества и во все годы люди постоянно оцениваются по характеристикам их воспитанности, образованности, общей и профессиональной обученности и развитости;

Педагогически всесторонне развитая личность

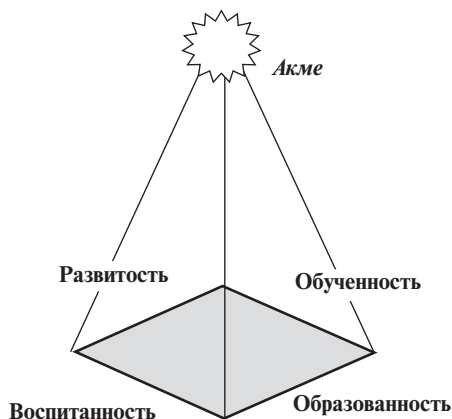


Рис. 4.1. Схема педагогической самореализации личности

- во-вторых, в признании факта возникновения и изменения педагогических свойств у каждого человека во всеобъемлющем и непрерывном процессе *с о ц и а л и з а ц и*¹ — индивидуализированном и избирательном присвоении и усовершенствовании им в процессе личной жизни разных видов опыта предшествующих и живущего поколения, а также субъективной переработке собственного опыта. Этот процесс непрерывен, и в нем выделяют дотрудовую, трудовую и послетрудовую соци-

¹ См.: Кривов Ю.И. О месте понятия «социализация» в современной педагогике // Педагогика. 2003. № 2. С. 14—22.

ализации¹. Понятие «социализация» по своему значению глобально. В педагогике оно становится популярным и имеет тенденцию приобрести категориальное значение (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов, В.И. Смирнов, Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, Ю.И. Кривов и др.).



В.А. Сластенин

Приходится считаться с тем, что процесс социализации комплексен по своим качественным особенностям, содержанию, закономерностям, факторам, условиям, трудностям, управляемости и по соответствующей представленности в социализирующемся человеке (его свойствах, качествах, особенностях). Он включает разные ее *виды* — культурную, нравственную, правовую, трудовую, психологическую и др., рассматриваемые разными науками. Что касается педагогики, то процесс социализации выступает для нее в особом ракурсе рассмотрения, в связи с своеобразием ее предмета, компетенции и интересов, т.е. как вид *педагогической социализации*. Это процесс и результат возникновения у человека с момента рождения социально детерминированных и важных *педагогических новообразований* — воспитанности, образованности, обученности и развитости и их дальнейшего непрерывного изменения (желательно — совершенствования) в течение всей жизни;

- в-третьих, в подходе к личности не как к пассивному объекту, «наполняемому» социальным опытом, а как к субъекту общественных отношений и педагогических систем, проявляющему активность и самостоятельность в усвоении опыта и формирующему самого себя, а поэтому несущему личную ответственность за свой жизненный путь. Задача педагогики — помочь человеку стать мыслящей личностью, гражданином своей страны и мира, понимающей свое место и поведение в обществе и для своей самореализации (самоосуществления). — А.В. Мудрик, 2001), ориентированной на сохранение и упрочение общечеловеческих ценностей в сотрудничестве с педагогами и педагогическими системами в обществе.

**Педагогические
свойства и уровень
сформированности
личности**

В педагогических публикациях нередко говорится о всестороннем и гармоничном развитии личности, ее становлении, называются самые разные свойства и качества (социальные, этические, возрастные, деловые, психологические, физические и пр.), факторы и обстоятельства, влияю-

¹ См.: Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: В 2 ч. Ч. 1 / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2002. С. 90.

щие на этот процесс. Нельзя сказать, что это плохо, но подходить глобально, рассматривать разные по своей природе феномены социализации — значит подходить философически. Педагогика же призвана заниматься проблемой именно педагогической социализации человека, рассматривать становление личности через призму гармоничного возникновения и совершенствования ее педагогических свойств, ее воспитания, образования и обучения и развития в их взаимосвязях с другими видами социализации. Идея всестороннего развития личности, традиционная для отечественной педагогики, содержится и в статье 26 Декларации прав человека, принятой ООН. *Проблема всестороннего и гармоничного формирования личности для педагогики предстает в виде взаимосвязанного формирования ее педагогических свойств и их совершенствования до цивилизованного уровня — вершины, «акме»* (см. рис. 4.1). Не случайно педагогически наполненный процесс коррелирует со структурной педагогических свойств:

воспитание	— воспитанность;
образование	— образованность;
обучение	— обученность;
развитие	— развитость.

Это с особой отчетливостью указывает на значимость педагогически полноценной работы с человеком. Становится ясно, что слабость или отсутствие любой из ее составляющих тяжело отражается на гармоничном формировании личности, приводит к ее отставанию в становлении, перекосам и дефектам в нем.

Живущим ныне выпала удача жить в эпоху величайших духовных, культурных, научных, технических, социальных достижений человечества. Каждому человеку надо не только пользоваться благами цивилизации¹, но и цивилизованно жить и творить. Каждому в собственных интересах надо самоактуализировать свои возможности, самореализовывать их в собственном цивилизованном саморазвитии педагогических свойств. Современная цивилизация открывает возможность практически каждому сделать все это на мировом уровне, взяв лучшее из него и отечественной культуры.

Интегральный показатель существующей степени цивилизованности педагогических свойств и качеств конкретного индивида выражен в *уровне его педагогической сформированности*. По этому показателю выделяются **четыре основных типа личности**.

1. *Высший уровень* педагогической развитости личности — **духовная личность**. Это критерий совершенства социальной ин-

¹ Не по образцу идущего с Запада и назойливо повторяющегося с экранов телевизоров крикливого рекламного призыва «Бери от жизни все!», ориентированного на людей с недоразвитым сознанием и еще больше понижающего его.

тегрированности личности, цивилизованности ее взаимосвязей с миром, людьми, обществом, выбора своего пути в жизни. У нее гармонично и цивилизованно сформированы воспитанность, образованность, обученность, развитость с соответствующими им качествами. Такая личность ориентирована на цивилизованное поведение, творческий труд, искренне увлечена делами, сочетающими удовлетворение личного интереса и других людей, общества, государства. Для такой личности бескорыстная помощь и содействие другим людям приносят не меньшее, а порой высшее удовлетворение. Она надежно самоуправляема.

2. *Высокий уровень педагогической развитости личности — разумная и нравственная личность.* Она не пренебрегает духовными ценностями, честно, но достаточно сильно стремится к самоутверждению, приобретению социального статуса, карьерному росту, материальному благополучию, но не во вред другим. Во всех делах такая личность ориентирована на соблюдение моральных и правовых норм, культуру поведения, а также надежно самоуправляема.

3. *Низкий уровень педагогической развитости личности — ограниченная личность.* Ограниченность может выражаться в отставании развития по возрасту (интеллекта, способностей, внимания, самоуправления поведением, самооценки, понимания мира, общества и других людей и пр.). Более сложный случай — отставание в воспитанности: смысл жизни и задачи по самореализации не поняты, социальные взгляды находятся на уровне обывательских и потребительских представлений, гражданская позиция и ответственность не осознаны, нормы свободного, цивилизованного, культурного поведения освоены слабо, интересы и увлечения ограничены удовлетворением потребностей тела (половых, пищевых и др.), потребность в производительном труде не сформирована, о своем будущем (его благополучии, достатке, положении в обществе) человек не задумывается, а живет сегодняшним днем, трудно обнаруживаются зачатки духовных потребностей, самосознание, самооценка и «Я-образ» не развиты. Бывает и педагогическая запущенность — низкий уровень образованности (не обязательно по диплому, а по фактическим показателям), обученности, профессионализма и плохая воспитанность. Причинами низкого уровня могут быть и некоторые заболевания. Такая личность примитивна по своей цивилизованности и не владеет многими нормами самоуправления.

4. *Отрицательный (регрессивный, асоциальный) уровень педагогической развитости — социально деформированная личность.* Ее развитие пошло в сторону от цивилизации, в область дикости, варварства, хищничества. Начинается регресс чаще всего в подростковом и молодом возрасте. Деформации имеются у лодыря, бездельника, великовозрастного иждивенца, бродяги, попрошайки, об-

манщика, мошенника, преступника, наркомана и алкоголика. Социально деформированная личность — это ползающая по «дну» жизни в океане современной цивилизации, достижений человеческого ума, культуры, морали. Такая жизнь унижает человека, делает ее животноподобной — хищнической, паразитической, бессмысленной, жизнью не по духу, разуму, а на потребу (в свою очередь, деформированную) тела, представляет собой растрату и необратимую потерю ее драгоценного времени. Такая личность цивилизованно не самоуправяема.

Разумеется, не все люди могут стать духовными личностями, хотя педагогические усилия к этому должны прикладываться максимальные. Третий и четвертый типы — брак в педагогической работе и самоусушествлении индивида.

4.2. Процесс педагогической социализации человека

О биологическом и социальном в социализации

В мировой науке имеется немало концепций об источниках и факторах возникновения свойств и качеств человека как личности. Сторонники *биогенетических концепций* (преформисты¹) полагают, что любое качество и их индивидуальное своеобразие берут начало с некоего микроскопического центра (клеточки, группы клеток, «пузырька»), который уже имеется в человеке с рождения и относится к генной наследственности. По мере взросления этот центр в человеке развивается по заданной с рождения программе и проявляется все больше и больше в его облике. *Социогенетики* же утверждают, что, напротив, человек есть слепок окружающей социальной среды, что он рождается «белым листом, на котором жизнь пишет свои узоры».

Ответ на вопрос о соотношении биологического и социального, врожденного и прижизненно приобретенного в развитии, характеристики и поведения человека имеет принципиальное, огромное общественное и практическое значение. Если в человеке все биологично и наследственно — его судьба фатально predetermined с рождения, улучшить и исправить ничего нельзя, нужно смириться и не пытаться «ломать» его, а дать возможность жить так, как диктует его биологическая «природа». Если животное начало — его неизменная сущность, то его жизнь полностью подчиняется дарвиновским законам животного мира, борьбы за существование и естественного отбора (оправданы господство врожденных инстинктов в поведении, борьба за выживание и пищу, преобладание агрессии, уничтожение конкурентов

¹ От лат. *praeforma* — заранее образуя.

и пр.), где побеждают сильнеешие, а удел слабых — подчинение и вымирание, и с этим ничего поделать нельзя. Если же главные особенности человека (его воспитанность, образованность, обученность, развитость) определяются не только и не в решающей степени его биологией и генетической наследственностью, а преимущественно социальными условиями его жизни, то с рождения его внутренняя сущность абсолютно чиста, а в результате он становится таким, каким сделали его жизнь и он сам себя.

В современной отечественной науке, да и в зарубежной, сейчас редки крайние точки зрения, а преобладает всесторонне научно обоснованное понимание человека как *биосоциального* существа, в прижизненном (*онтогенетическом*¹) развитии, становлении, достоинствах, поведении, на жизни которого как личности сказываются биологические особенности, но решающая роль принадлежит прижизненным социальным обстоятельствам. Такой подход не продукт словесных споров и изощрений, а научно доказанных фактов.

Данные такой строгой экспериментальной науки, какой является физиология высшей нервной деятельности, убедительно подтверждают, что работа мозга человека, управляющегося всеми функциями организма и связями с внешней средой, изменяется прижизненно, причем существенно и качественно. В ней возникает и развивается словесная (вторая) сигнальная система (система слов, усвоенных с помощью их значений, смыслов, знаний и словесных моделей окружающей действительности), причем не автоматически — по генетической программе, а в результате развивающегося общения с людьми и их воздействий.

Фундаментальные функциональные преобразования в целостной работе всей нервной системы при жизни человека в социуме выражаются в генеральном повышении уровней управления ею — кортикализации функций, т.е. в контроле и регулировании процессов во всей нервной системе высшим отделом головного мозга (прежде всего большими полушариями и их корой) и теми изменениями в нем, которые связаны с возникновением и развитием второй сигнальной системы. В результате высшие отделы начинают доминировать («берут под сурдинку» — по выражению И.П. Павлова) над низшими и процессами в них (первой сигнальной системой), определяя, направляя и регулируя главные связи человека с окружающим миром. Происходит, таким образом, прижизненный качественный скачок в изменении всей работы мозга, выражающийся в возникновении сознания, превращении животного в образе человека (ребенка) в *человека разумного* (*homo sapiens*) и *человека морального* (*homo moralis*). Этот кардинальный физиологический переворот, меняющий сущность человека, удивитель-

¹ От греч. *ontos* — сущее и *genesis* — происхождение.

но точно и образно выразил английский ученый Э. Торндайк (начало XX в.): человек так же мало является животным, к которому прибавлена речь, как и слон — коровой, к которой приставлен хобот: это уже другие существа.

Убедительны также данные антропологии, этнографии, психологии, истории развития языка, культуры, средств труда и других наук о *филогенезе*¹ развития человеческого сознания от питекантропа до наших дней. Например, за последние 30—40 тыс. лет мозг и центральная нервная система человека анатомически кардинально не изменились (рис. 4.2, позиция ПП). Однако знания о мире, сознание, способности, созданные орудия, способы и продукты труда неандертальца и современного человека просто не сопоставимы (рис. 4.2, позиция С). Французской и отечественной психологическими школами был открыт и исследован механизм *интериоризации*² — переноса внешних предметных действий, выполненных человеком, во внутренний план, превращения их в действия, выполняемые в уме (умственные действия), в интеллект, что позволило дать ответ на вопросы о том, почему и как это произошло.

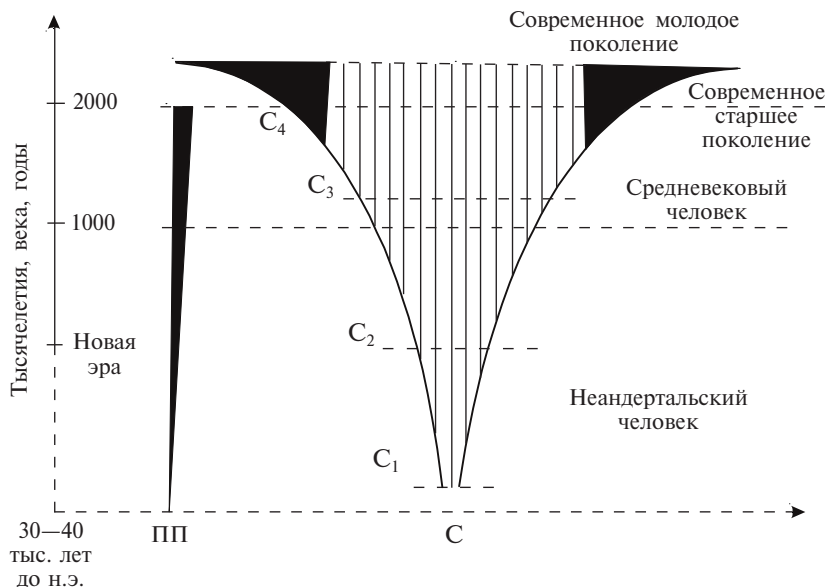


Рис. 4.2. Схема эволюции природных предпосылок и сознания человека

¹ От греч. *phyle* — род, племя и *genos* — происхождение. Филогенез — процесс возникновения и эволюции человеческого сознания, способностей, поведения человека от его появления на планете Земля и до наших дней.

² От лат. *interior* — внутренний.

Каждое поколение, каждый человек, появляясь на свет, застаёт определенный уровень достижений человеческого ума, труда, сознания, знаний о мире, опыта жизни предшествующих. Кто рождался 30—40 тыс. лет назад, заставлял весьма бедный опыт преимущественно отдельного племени — примитивные каменные орудия, способы охоты, элементарно развитую речь, человеческие отношения (рис. 4.2, позиция С₁). Но и в каменном тополе, как и в других элементах опыта, были воплощены знания, задумки, поиски многих поколений его творцов и пользователей. Молодой представитель каждого нового поколения заставлял топор и опыт пользования им в готовом виде и овладевал ими с помощью старших. Иначе говоря, он интериоризировал, *присваивал*, делал своим опыт предшествующих поколений, и то, на что тратилось десятки, сотни и тысячи лет, усваивалось молодым в короткий срок. Далее, «стоя на плечах» опыта ранее живших, он за свое время обогащал чем-то этот опыт, творил новое, поднимал потолок достижений (рис. 4.2, позиция С₂) и опять-таки за короткое время передавал все следующему. Эта «эстафета опыта» позволяет каждому поколению духовно и практически обогащаться, причем все больше и больше за одни и те же отрезки собственной жизни. Вся материализованная история накопления и обогащения человеческого знания в писаниях, книгах, совершенствовании орудий, способов и продуктов труда, развитии сельского хозяйства, промышленности, общественных отношений предстает сегодня перед нами как открытая книга эволюции человеческого сознания и способностей.

Эволюция животного мира шла, как доказывает учение Ч. Дарвина, по законам биологической наследственности, т.е. новые поколения животных совершенствовались анатомически, физиологически и поведенчески лишь после того, как опыт их предков воплощался в генетических изменениях родителей, которые передавались детенышам. Для каждого животного вида были нужны сотни тысяч и миллионы лет стихийных мизерных биологических мутаций, чтобы генная наследственность изменялась и сам вид совершенствовался. У человека же возникла *принципиально новая форма закрепления и передачи опыта старших поколений молодым* — через продукты проб и ошибок активности и уроки своей жизни, воплощавшиеся в более совершенные системы языка, знаний, навыков и умений, книги, орудия и способы труда, нормы и ценности человеческого поведения (правила, традиции, обычаи, отношения). Опыт накапливался и накапливается сейчас преимущественно не в биологии самого человека, а вне его, как бы рядом с ним, превращаясь в «эвересты» богатств и достижений человеческого сознания, духа, труда, творчества. Этот опыт — драгоценная кладовая, но содержащая лишь потенцию развития каждого появляющегося на свет поколения и индивида.

В результате в истории становления человека возникли две линии накопления опыта: одна — природная, биологическая, генной наследственности (рис. 4.2, ПП); вторая — социальная, т.е. жизнедеятельностной, производительной, культурной, психологической педагогической наследственности, которую надо каждому намеренно и квалифицированно активизировать, чтобы стать современным человеком (рис. 4.2, С). Изменения по первой линии за последние 30—40 тыс. лет не существенны и никак не могут объяснить колоссального скачка, который произошел в развитии сознания и возможностей человека за это время. Объяснения лежат именно в новизне, роли, механизмах и закономерностях второй линии накопления и передачи человеческого опыта и в ее колоссальной значимости для становления каждого индивида как человека разумного и морального, как достойной и цивилизованной личности.

Разумеется, биосоциальная природа по качественным характеристикам не одинакова у разных индивидов. Личность, получившая высокое развитие, отличается бесспорным преобладанием доли приобретенного, социального, духовного в жизни и каждом индивидуальном проявлении, а при низком — врожденного, биологического, организмического компонентов, примитивных влечений: праздности, стремления к элементарным удовольствиям, обжорству, алкоголизму, наркомании, сексуальной озабоченности, агрессивности и т.п. Если достоянием конкретного индивида становится не лучшее из человеческого опыта, а морально и духовно низменное, личностно ограниченное или деформированное, то показатели развития его воспитанности, образованности, обученности и развитости останутся низкими, в «сплаве» его сущности будет «замешано» больше биологического, она может мало отличаться от уровня пещерного человека. Разумеется, в пространстве между крайними границами богатого и бедного развития индивида как личности возможно множество индивидуальных градаций и типов, основные из которых названы в предыдущем параграфе.

Есть и около сотни «экспериментов случая», когда младенцы по несчастью оказывались в стае зверей (волков, обезьян и других животных), росли в ней порой до 10—12 лет, пока не обнаруживались людьми. Человеческое сознание, разум, психика, способности и поведение у таких детей не возникали. По этим показателям они были схожи с животными, среди которых росли (выли, лаяли, блеяли, бегали даже одновременно на руках и ногах и пр.), и сделать их полноценными людьми уже не удавалось. Немало и противоположных случаев, когда младенцы из диких племен (живших в джунглях, глухих поселениях в горах, в снегах дальнего севера) усыновлялись культурными и образованными людьми, вырастали и становились такими

же, коренным образом отличаясь даже от родных братьев и сестер, оставшихся аборигенами.

Бывает, что сторонники ведущей роли врожденного в личности, ссылаются на схожесть индивидуальных особенностей родителей и детей. При этом упускается, что наследственность бывает врожденной (генной) и приобретенной (социальной). Научно установлено, что в первые годы жизни мозг и психика детей крайне податливы внешним воздействиям, след которых сохраняется всю жизнь¹. Родители — именно тот круг людей, в котором в первые годы почти постоянно находится ребенок и из которого исходит обильный поток непрерывных социальных, педагогических и психологических воздействий на него. Даже ненамеренные воздействия транслируют на ребенка особенности родителей, хотя это не всегда подмечается и оценивается. Генная наследственность может иметь повышенное значение в одаренности ребенка, соответствующей профессии родителя, в которой роль психофизиологических особенностей доминирует, например музыканта, певца, дегустатора, которым нужны особые качества слуха, голоса, руки, обоняния.

Споры о соотношении врожденного (биологического) и приобретенного (социального) в человеке часто и неоправданно подменяются вопросом: чего в личности больше — биологического или социального? Уместно дополнять споры ответом на другой вопрос: о каких свойствах и качествах идет речь? При ответе на него становится ясно, что соотношение врожденного и приобретенного не есть величина константная. В разных свойствах и качествах их соотношение различно (рис. 4.3). Чем выше социальная и жизненная значимость той иной личностной характеристики, тем большую роль (а порой и исключительную) играют прижизненно включаемые в нее социально детерминированные компоненты, и наоборот.

Таким образом, процесс возникновения и совершенствования у каждого индивида свойств и качественных характеристик воспитанности, образованности, жизненной и профессиональной обученности, интеллектуальной развитости генетически не запрограммирован. Индивид сегодня социализируется и становится личностью, когда на базе биологической наследственности берет, интериоризирует главное из богатств человеческой цивилизации (педагогически усваивает, психологически присваивает), уже существующей при его появлении на

¹ Во Франции по результатам возрастных исследований сделан вывод (принятый и не опровергаемый учеными других стран), что в первые три года жизни ребенка в его высшей нервной деятельности и фундаментальных скачках психического развития происходят столь кардинальные перемены, которые равны половине происходящих за всю жизнь.

свет, делает своим, воспроизводит в себе что-то из нее в виде знаний, навыков, умений, привычек, норм поведения, духовных ценностей, потребностей, развитого интеллекта, способностей и пр. В результате у сформировавшегося как личность человека уже нет биологического и социального как двух разделенных, но взаимодействующих между собой составляющих его природы. Это уже новая — биосоциальная природа, уже неразделимый «сплав», интегральный, качественно новый продукт социализации и качественно иной вид закономерностей, находящихся на более высоком уровне, возникших прижизненно и при доминирующих признаках социального опосредования.

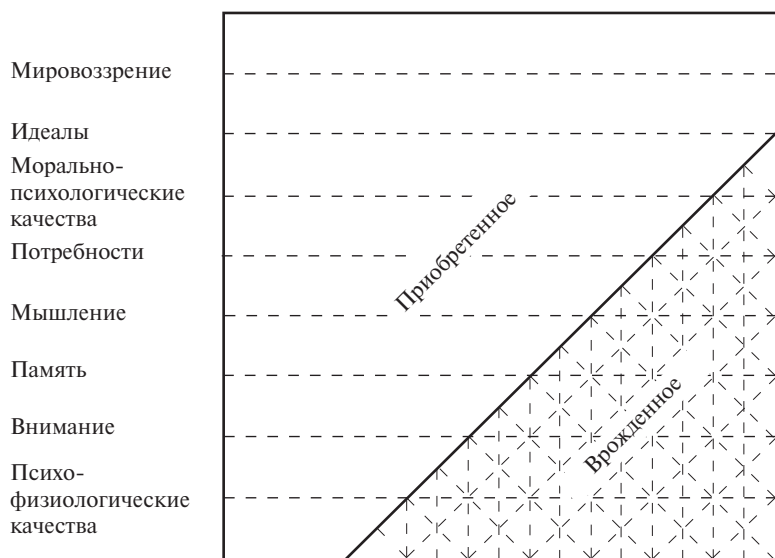


Рис. 4.3. Схема соотношения врожденного и приобретенного в различных свойствах и качествах личности¹

Для каждого человека, появившегося на свет, которому дарована жизнь, важно сполна использовать в ней свои потенциальные возможности, *самореализоваться* в жизни. Самореализация — сверхзадача цивилизованного, достойного, порядочного, умного, умелого, морально чистоплотного и правомерного использования (самоактуализации) каждым человеком своих природных задатков, способностей,

¹ Пропорции врожденного и приобретенного в качествах личности представлены на схеме условно и без соблюдения их величин. Это сделано для лучшего отражения главного в схеме — изменения пропорций в разных качествах.

индивидуальных особенностей, а также условий и возможностей, предоставляемых жизнью и современным ему обществом. Она — основа цивилизованного *самоутверждения*, *самоосуществления* каждого человека в жизни, благополучия и занятия достойного социального положения среди людей. Самореализация и самоутверждение проявляются и в благодарном возврате человеком своего долга старшему поколению, обществу, создавшим условия для его жизни и личного успеха. Человек самовыражается и самоутверждается в делах и поступках, в том длинном шлейфе-следе, который он оставляет в жизни. Они формируют мнение других людей о нем и ставят его в определенное положение среди них. Самоутверждение — это и объективно обоснованное уважение человека к самому себе как к достойному, не замазавшему себя ничем дурным, которому нечего стыдиться.

**Закономерности
педагогической
социализации**

Процесс социализации и формирования в нем личности человека закономерен и многообусловлен, в том числе и педагогически. ***Закономерности педагогической социализации*** — объектив-

но устойчивые, повторяющиеся, существенные причинно-следственные связи между воздействиями на человека и их результатами, выраженными в возникновении и изменениях при жизни его педагогических свойств воспитанности, образованности, обученности, развитости, их качественных особенностей и гармоничности при собственном его стремлении к самосовершенствованию. Они делятся на четыре **основные группы**¹: *возрастных*, *социально-средовых*, *собственно-педагогических* и *личностно-деятельностных*. В каждой группе есть управляемые и неуправляемые причинно-следственные зависимости.

Первая группа — *возрастные педагогические закономерности*. Они проявляются в последовательной смене периодов, на которые делится жизненный путь человека: детство, отрочество, юность, зрелый возраст, пожилой возраст, старость. Каждый из них характерен появлениями закономерных изменений анатомии, физиологии и психологических особенностей человека. Происходят возрастные изменения в нервной системе: основное биологическое созревание мозга к 6 годам; половое — к 14—16 годам, созревание анализаторов (органов чувств) — к 17—19 годам, коры головного мозга — к 23—25. Они закономерно определяют возможности и доступность для человека определенного возраста овладения каким-то человеческим опытом и достигаемые в этом результаты. Педагогически сказываются и возрастные изменения социальных и материальных обстоятельств жизни: семьи, круга общения, учебы, труда, досуга, быта и др. После 40 лет обычно начинается регресс в организме, но это не означает парал-

¹ Возможна и более дробная классификация групп.

лельного регресса личностных свойств, которые, будучи социальными, могут продолжать сохраняться и совершенствоваться под влиянием социальных обстоятельств продолжающейся жизни и обеспечивать более высокие успехи в ней. Как видим, возрастные закономерности не чисто биологичны, а биосоциальны.

К важнейшим возрастным педагогическим закономерностям относятся:

- непрерывная изменяемость всех основных педагогических свойств в любом возрасте;
- зависимость усвоения индивидом человеческого опыта, становления и развития педагогических свойств от присущих его календарному возрасту особенностей (особая *сензитивность*, чувствительность к определенным изменениям в каждом возрасте);
- зависимость успешности самореализации и самоутверждения человека в разные возрастные периоды жизни от достигнутого и требуемого ими уровня педагогической социализации;
- наличие «кризисных» возрастных периодов в жизни человека, создающих повышенные трудности в формировании и совершенствовании всех и отдельных педагогических свойств, чреватых возможностями их деформации (первым таким периодом является возраст 10—20 лет);
- существование у индивида феномена «*педагогического возраста*» как показателя соответствия-несоответствия достигнутых им общих результатов педагогической социализации типичного для данного календарного возраста, требующего индивидуального подхода, соответствующего не календарному, а достигнутому;
- зависимость успешности педагогической работы с индивидом с учетом его календарного и педагогических возрастов.

В т о р а я группа — *социально-средовые педагогические* (социально-педагогические) *закономерности*. Это внешние духовные и материальные условия онтологического развития каждого человека в жизни, особенности семьи, в которой он родился, вырос, групп людей, с которыми он индифицировался (рис. 4.4). Они отличаются управляемостью-неуправляемостью, общностью и индивидуализированностью. Для разных людей они разнятся по возможности данного подростка, юноши получить желаемое образование, обучаться игре на музыкальных инструментах, заниматься спортом, пользоваться интересными библиотеками, учиться у лучших педагогов, брать дополнительные уроки, учиться за рубежом, одеваться по последней моде и т.д., по условиям жизни в семье, селе и городе и т.д., что определяет и различие их педагогических влияний. К группе социально-средовых педагогических закономерностей принадлежат:

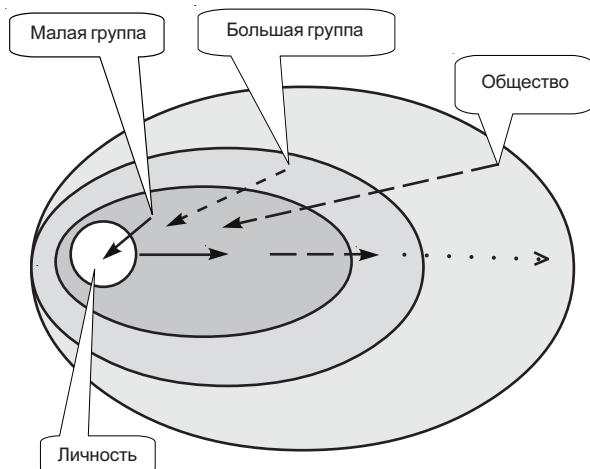


Рис. 4.4. *Источники социально-педагогических влияний на личность*

- повышенно-стихийный характер педагогических влияний социальной среды и возможность как положительных, так и негативных их педагогических последствий;
- непрерывность изменений педагогических свойств личности под влиянием социальной среды;
- педагогичность влияний практически всех обстоятельств и условий жизнедеятельности человека в социуме¹ — от ближайшей среды до условий общества и мировых процессов;
- повышенная значимость для педагогического формирования и изменений в личности духовных и экономических условий ее жизни;
- задающая роль условий в семье в детском возрасте человека;
- приоритетность и индивидуализированность влияния непосредственного социального окружения (круга общения, особенностей составляющих его личностей, господствующих в нем норм поведения, увлечений и др.);
- положительное педагогическое влияние на личность условий в группах и коллективах;
- возрастающее педагогическое влияние на личность средств массовой информации, печати, культуры, Интернета;

¹ *Социум* — большая социальная общность (государство, общество, ближнее окружение), характерная общими социальными, экономическими и культурными условиями жизни и деятельности людей в ней.

- противоречивое влияние на личность рыночной экономики, либеральных свобод, открытости страны для международных влияний и др.;
- негативность влияния на педагогическое формирование личности расхождений между декларируемыми ценностями общества и их реальной воплощенностью в жизнь населения и каждого человека;
- взаимосвязь влияния на человека социальных условий, реального материального уровня его жизни и др.

Никакие педагогические исследования и педагогическая работа не будут успешными, а останутся лишь формальными, если не поняты, не учтены на практике, не созданы соответствующие социально-педагогические условия, благоприятствующие достижению поставленных целей. Чтобы человек стал цивилизованной личностью, надо, чтобы и окружающие условия его социализации были цивилизованными.

Третья группа — **целенаправленно-педагогические закономерности**. Это зависимости успешности педагогической социализации человека от функционирования специально созданных педагогических систем и деятельности их субъектов, нацеленных на содействие ему. Основные из них:

- подчиненность формирования личности цели ее педагогической социализации — согласованному и сбалансированному формированию и совершенствованию ее воспитанности, образованности, обученности и развитости;
- обеспечение педагогической наполненности всякой работы, обеспечивающей единство воспитательных, образовательных, обучающих и развивающих воздействий
- отношение к свободе самоформирования личности как к свободе выбора в границах правового поля и цивилизованных норм нравственности;
- построение педагогических систем и выбор педагогических воздействий, ориентированных на сотрудничество и тесное взаимодействие с личностью как субъектом самосовершенствования;
- содействие формированию личности в согласии с интересами ее максимальной самоактуализации, самореализации, самовыражения, самоутверждения и достижения успеха в жизни;
- сочетание достижения общей цели педагогической социализации личности с поощрением возможностей для индивидуального цивилизованного самовыражения;
- построение педагогических систем с учетом историко-культурных, национально-этнических особенностей, менталитета участников педагогических систем;

- содействие формированию личности с учетом не только существующих требований жизни, но и перспектив ее изменения;
- всемерное расширение формирующего личность пространства педагогического учреждения;
- выраженная зависимость педагогических изменений личности от субъекта педагогической работы с ней;
- формирование личности в единстве с семьей и ближайшим окружением человека, которые должны носить признаки коллектива;
- максимальная нацеленность на преодоление стихийности влияний на формирующуюся личность и их педагогизацию и др.

Четвертая группа — *личностно-деятельностные педагогические закономерности*, т.е. зависимость педагогических свойств и их изменений от активности самого человека и его осознанных усилий по самоформированию. Активность — универсальный закон развития живого: «Веществу природы он (человек. — А.С.)... противостоит как сила природы. Для того, чтобы присвоить вещество природы... он приводит в движение принадлежащие его телу естественные силы: руки и ноги, голову и пальцы. Воздействуя посредством этого движения на внешнюю природу и изменяя ее, он в то же время изменяет свою собственную природу. Он развивает дремлющие в ней силы и подчиняет игру этих сил своей собственной власти»¹.

Говоря об о роли активности, имеют в виду не столько внешние показатели активности, сколько внутренние, психологические — активность мотивации, ценностных ориентаций, мышления, внимания, памяти, осознанного подчинения поведения определенным нормам, контроля и его регуляции, самооценки и др. Что активно, то и развивается. Два ученика, просидевших десять лет на одной парте и изучавших одно и то же под руководством одних и тех же педагогов, могут окончить школу с существенно различными воспитанностью, образованностью, обученностью и развитостью. Причин может быть много, но всегда среди них есть различия внутренней психологической активности: один трудился, старался, докапывался до глубин учебного материала, преодолевал трудности учебы сам, а второй ленился, списывал все у соседа, радовался, когда обманывал преподавателя, пользуясь шпаргалкой.

А.С. Макаренко рекомендовал как-то родителям позволить детям действовать самостоятельно, лазить по деревьям, попадать в трудные ситуации. На реплику «так они будут бояться?!» он ответил, что они и должны бояться, чтобы, преодолевая страх, развивали у себя самообладание и смелость. Каждый человек в любом возрасте, с его достоинствами и недостатками — в значительной степени интегральный продукт пройденного по жизни пути, всех тех активностей в играх,

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. С. 188—189.

учебе, труде, досуге, которые он проявлял и под влиянием которых изменяется в данное время. Особенности его педагогических свойств и качества — это в значительной степени запечатленная во всех его особенностях биография, «написанная» и «пишущаяся» его собственной активностью. Это та дорога и тот результат, которые он выбрал сам. Не случайно более 100 лет назад образно и в принципе верно было сказано, что каждый человек на 1/3 есть то, что им взято у родителей, на 1/3 — то, что дали ему другие люди и уроки жизни, и на 1/3 — то, что сделал он из себя сам.

К основным закономерностям этой группы можно отнести:

- зависимость педагогического формирования и совершенствования личности от собственной активности;
- изменение характера педагогического влияния среды (вплоть до противоположного) в зависимости от его преобразующей активности личности: при негативных характеристиках преобразующая активность оказывает положительное влияние, а при положительных характеристиках среды и разрушающей активности — негативное;
- решающая личностно-формирующая роль отношения человека к той или иной активности и его личностной включенности в нее (личностный смысл, понимаемое значение для себя и других, проявляемые интерес, увлеченность, характер, воля, активность интеллектуальных и нравственных процессов, межличностных и личностно-коллективных отношений, удовлетворенность возможностями самовыражения и результатами, длительность реализуемого вида активности и др.);
- приобретение доминирующего влияния на личность того (тех) вида (видов) активности, индивидуальная психологическая включенность в которую(ые) наиболее привлекательна, высока и длительна;
- комплексность личностных изменений активности в различных формах и условиях жизнедеятельности — в дошкольных и образовательных учреждениях, общественных организациях, сфере труда, досуга, семейных отношений, быта и пр.;
- всемерное побуждение человека к цивилизованному педагогическому самоформированию, повышению своей воспитанности, образованности, обученности и развитости путем включения в соответствующую деятельность;
- зависимость непрерывного и осознанного самосовершенствования от мотивации высоких достижений (акме);
- мотивирующая и педагогически формирующая роль объективной самооценки личности и ее признания референтной группой (ценности которой разделяются ею и оценка которой наиболее важна) и др.

Описанные группы закономерностей взаимосвязаны и обуславливают друг друга, что необходимо учитывать в формировании и совершенствовании личности. Пренебрежение этим и сведение, например, педагогической работы только к учету целенаправленно-педагогических закономерностей при пренебрежении возрастными, социально-педагогическими, личностно-деятельностными (всеми или какими-то из них) неизбежно оборачивается ошибками в достижении нужных результатов.

4.3. Основы педагогической системы формирования личности

Цель формирования	Пути содействия эффективной педагогической социализации человека и его формирования как цивилизованной личности неотрывны от решения вопроса о <i>цели</i> , представления о том, какой ей желательно быть.
--------------------------	---

Нередко слышатся возражения против использования понятия «формирование личности», ведутся разговоры о неприемлемости его для условий демократического, свободного общества, о его якобы авторитарном смысле, подразумевающем насилие над личностью. В действительности научно точное значение понятия иное.

В энциклопедической трактовке¹ под формой понимается внешнее очертание, вид, выражение какого-либо содержания. Философское понимание основано на сопоставлении категорий «содержание» и «форма». Первое — наполнение целого, частей, элементов чем-то определенным, второе — организация содержания. В ходе всякого развития возникает несоответствие содержания и формы, которое на определенной стадии приводит к «сбрасыванию» старой формы и возникновению новой, соответствующей развившемуся содержанию. Формироваться — значит складываться, повышать зрелость, оформляться, приобретать внешне обнаруживающуюся определенность.

Формирование — закономерное явление, необходимое, объективно присущее всяким содержательным изменениям, нарастанию их количества и качества, развитию, росту. Понимание формирования применительно к человеку как внешнего принуждения, возможно, навеяно памятью о практике советского периода, когда эта категория нередко принимала оттенок твердости, негибкости, «железности» в работе с людьми и стремления подогнать каждого к некоему идейному шаблону.

¹ Толковый словарь русского языка. М., 1935; Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1939; Большая советская энциклопедия. М., 1975; Толковый словарь живого великорусского языка В. Даля. М., 1991; Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой. М., 1997; Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. М., 1999.

Формирование применительно к личности означает сегодня признание объективно существующего, закономерного феномена — внутренне происходящих у человека и внешне проявляющихся за время его жизни изменений, которые никто не в силах запретить или отменить. Присвоение индивидом человеческого опыта — это процесс *единства изменений содержания и формы*, это обязательно процесс формирования. Формирование — *содержательное обогащение человека, сопровождающееся его оформлением, возникновением и изменением внешне проявляющихся качественных особенностей*. Оно не имеет и признака «финальности», конца, доведения до некоторого совершенного состояния, на котором происходит остановка, оно бесконечно и непрерывно. В этом процессе можно выделить стадию первичного формирования, становления личности (от рождения до взрослости) и ее дальнейшего формирования (совершенствования или, напротив, ухудшения, деградации, распада).

Можно, конечно, говорить и смягченно: «содействие формированию», «помощь в формировании», «создание условий для формирования», «самоформирование», «педагогическая социализация» и т.п. Но само понятие «формирование» сохранится в категориальном аппарате педагогики как научно корректное.

В гуманистической теории подчеркивается, что человеку прежде всего важно *не кем быть, а каким быть*, т.е. какой личностью стать. В педагогической литературе сейчас ведутся активные дискуссии о цели, нередко критикуется традиционная в педагогике и закреплённая законодательно (в Законе РФ «Об образовании») цель всестороннего и гармоничного развития личности, предлагаются новые формулы, но определения, одобряемого всеми, еще не сложилось.

Можно выделить основные теоретико-методологические предпосылки (требования), которые в публикациях часто представляются разрозненно, а объединенные, скорректированные и дополненные они способны проложить путь к конструктивному решению проблемы определения цели формирования личности.

1. Педагогика не уполномочена, не компетентна и не ответственна давать общее определение цели формировании личности гражданина, которое уместнее делать философии, социологии либо в законодательстве, отражающем государственную идеологию и политику. Педагогика компетентна и ответственна лишь *в границах своего предмета* — педагогической субстанции, педагогического формирования личности, а поэтому обязана **связывать цель с желательными результатами педагогической социализации**, выраженными в воспитанности, образованности, обученности, развитости человека как личности. Это требование *научно-педагогической предметности*.

2. Цель формирования личности и ее совершенствования не может определяться сиюминутными или кратковременными соображе-

ниями, а *должна базироваться на принципах, положениях и тенденциях, исторически сложившихся и выведенных из многовекового опыта человечества, общества, педагогической науки*. «В мировой педагогической теории и практике уже давно сложилось мнение, — справедливо отмечают авторы пособия “Психология и педагогика”, — что воспитательный процесс не должен быть заложником каких-то конъюнктурных ситуаций, находится в зависимости от того, какие взгляды и убеждения исповедуют люди, стоящие ныне у власти»¹. Формирование личности — многолетний и трудный процесс, результаты которого достигаются длительными и большими усилиями, и они не могут быть враз отменены, запрещены или исчезнуть мгновенно.

Теоретически и практически правильнее определять цели формирования личности, не приспособливаясь к взглядам группы или партии, правящей в данный краткий отрезок времени (тем более при многопартийности в обществе), а на долговременной основе, с предвидением перспектив, желательных не им, а нужных для благополучного будущего России и ее граждан. Это отвечает и провозглашенному у нас принципу интеграции молодежи и граждан в национальную и мировую культуру. Это требование *научной и практической традиционности*.

3. Формирование нового поколения и личности в каждой стране объективно, а не декларативно зависит от присущих большинству населения устойчивых культурно-психологических особенностей, привычного образа жизни, мышления, убеждений, традиционных ценностей, норм поведения и т.п., имеющих глубокие корни в особенностях всей предшествующей истории страны. Совокупность их называется *менталитетом* народа — нравственно-психологическим стержнем его духовности, жизни, преобладающего типа личности. О нашем менталитете за рубежом говорят как о «загадочной русской душе»², т.е. как о своеобразном, многоликом и мало меняющемся феномене. Ф.И. Тютчев (1803—1873), характеризуя его, написал известные строки:

Умом России не понять,
Аршином общим не измерить:
У ней особенная стать —
В Россию можно только верить.

Поэтому цель формирования личности *должна отражать черты менталитета российского народа, его традиционной культуры*, т.е. главное в опыте, которое следует передавать из поколения в поколение и за которое традиционно ответственна педагогика. Вряд ли стоит, да и

¹ Психология и педагогика: Учеб. пособие. М., 1996. С. 252—253.

² В смысле «раз из России — значит русский». Кроме того, многовековая совместная жизнь народов России, вероятно, как-то сблизила национальные различия, да и изменения произошли как у русских, так и у представителей других национальностей.

нельзя забыть этот опыт, начать с нуля и пытаться осуществить новое «крещение на Руси». Таково *требование народности*.

4. Движение в будущее непреклонно, и будущее никогда не повторяет однозначно прошлое. Нельзя двигаться вперед, повернув голову назад. Справедливость предыдущего, третьего, утверждения не означает, что нельзя вносить ничего нового в цель формирования личности, наоборот, это *обязательно надо делать*, согласуясь с *современностью и желаемым будущим*. Исторический процесс развития человечества и педагогический опыт учат, что каждый человек обязан не только освоить опыт предыдущих поколений, но и быть *способным обогатить и приумножить его, добавить к нему новое* (что отвечает специфике современности и предвидимому будущему) *и передать все следующему поколению*.

Каждый человек как личность обязан быть также не только узким потребителем, но и активным созидателем нового — более совершенного материального и духовного, смотреть в будущее, участвовать в его приближении, а не жить только настоящим. Есть мудрая поговорка: «строишь планы на год — сей пшеницу, строишь на годы — сажай деревья, строишь планы на десятилетия и века — расти человека». Цель формирования личности намечается правильно, если содержит *элементы опережающего характера*, подготавливающие личность к будущему, к участию в создании будущего. В обществе всегда есть остатки прошлого, основы настоящего и зачатки будущего. Будущее всегда зарождается сегодня: вначале оно представлено слабыми крупичками в массе настоящего; затем число их постепенно множится, они крепнут и наступает время, когда они становятся основой жизни нового общества. Формирующийся и непрерывно меняющийся человек должен понимать существующую реальность мира и своей жизни, понимать тенденции перемен, быть способным вглядываться в горизонты будущего, понимать путь к нему, испытывать потребность и уметь вносить соответствующий вклад в свою жизнь и жизнь окружающих. Это *требование современности и опережающего характера самоформирования*.

5. Главным общим показателем совершенства социализированной и непрерывно развивающейся личности выступает *цивилизованность* — соответствие ее характеристик лучшим достижениям человечества, антипод варварства. В педагогическом отношении это находит выражение в доведении до цивилизованного уровня основных педагогических свойств и их качеств, потребности в непрерывном самосовершенствовании. Цивилизованность — *требование к формированию личности*.

Изложенные основные требования определяют вектор логики научно-педагогического подхода к определению цели формирования и совершенствования личности. В общем виде эту цель можно сформулировать так: *содействие формированию педагогически всесторонне, гар-*

монично и цивилизованно развитой личности — гражданина своей страны и мира, обладающего яркой индивидуальностью, мыслящего, разумного, высоконравственного, деятельного, реализующего себя в жизни в интересах и при участии и самого себя, и общества.

Актуальна мысль академика В.И. Вернадского, сформулированная еще в 1918 г.: «Где искать опоры? Искать в бесконечном творческом акте, в бесконечной силе духа... Нельзя отложить заботу о вечном и великом на то время, когда будет достигнута для всех возможность удовлетворения своих элементарных нужд. Иначе будет поздно. Мы дадим материальные блага в руки людей, идеалом которых будет “хлеба и зрелищ”. Есть, пить, ничего не делать, наслаждаться любовью. *Неужели учитель может удовлетвориться, когда он будет воспитывать Скалозубов, Молчалиных, жадных до денег банкиров, обжор, эгоистов...*»¹

Общая цель, как и любая другая, нуждается, бесспорно, в декомпозиции, в педагогической конкретизации каждой составной части, в определении основных групп знаний, конкретных качеств, способностей, общих умений и пр., выступающих в виде частных по отношению к ней целей и задач (об этом речь пойдет в главах 6—8). Сформулированная в педагогических категориях и понятиях, общая цель придает работе предметно-педагогическую целеустремленность, педагогическую структурированность и содержание. Важно соотнести ее с тем, чего реально должны и могут достигать педагогические системы (воспитания, образования, обучения, развития), а их, в свою очередь, надо строить так, чтобы обеспечивать достижение каждой частной цели и всех вместе.

В педагогических публикациях нередко встречаются попытки сразу выразить цель в виде длинного и подробного перечня достоинств, которыми должна обладать личность. Такой бесструктурный подход, без следования от общего к частному, порождает «дурную бесконечность» — желание дополнять перечень все новыми и новыми достоинствами, в длинном перечне которых, выглядящем нередко импозантно, всегда оказываются не бросающиеся сразу в глаза «пустоты», диспропорции, повторения одного и того же, выраженного в разных понятиях, включение характеристик, почерпнутых из других наук.

Общие педагогические принципы формирования личности

Понимание рассмотренных выше основных закономерностей педагогической социализации личности и обобщение педагогического опыта ее обеспечения позволяют определить общие педагогические принципы формирования личности, по отношению к которым частными и специальными выступают принципы воспитания, образования, обучения, разви-

¹ Антология гуманной педагогики. М., 1998. С. 159.

тия, самоформирования, формирования в труде, воинской службе, средствами массовой информации, искусства и др. К основным принципам, общим для всей системы формирования личности, организуемой на любом уровне — индивидуальном, групповом, государственном, относятся указанные на рис. 4.5.

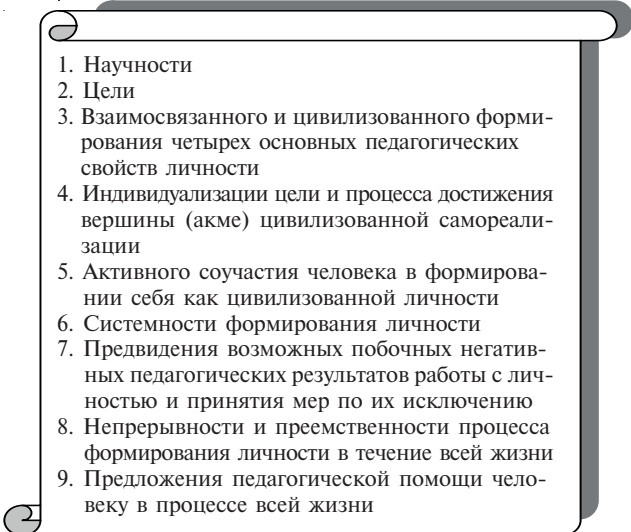
- 
1. Научности
 2. Цели
 3. Взаимосвязанного и цивилизованного формирования четырех основных педагогических свойств личности
 4. Индивидуализации цели и процесса достижения вершины (акме) цивилизованной самореализации
 5. Активного соучастия человека в формировании себя как цивилизованной личности
 6. Системности формирования личности
 7. Предвидения возможных побочных негативных педагогических результатов работы с личностью и принятия мер по их исключению
 8. Непрерывности и преемственности процесса формирования личности в течение всей жизни
 9. Предложения педагогической помощи человеку в процессе всей жизни

Рис. 4.5. Общие педагогические принципы формирования личности

1. Принцип научности в обеспечении педагогической социализации личности. Сложность и печальный результат стихийного, неосмысленного или самонадеянного развития, основанного только на житейских представлениях и личном опыте родителей, старших, часто заканчивающийся неудачами, требуют подходить к формированию личности только с достоверных, научных позиций. Слишком велика цена неудач личностного становления и совершенствования для жизненного пути человека, которые очень трудно, а порой и невозможно устранить потом. Правильна народная мудрость: человек быстро и легко портится, но трудно и длительно исправляется.

2. Принцип цели формирования педагогически всесторонне, гармонично и цивилизованно развитой личности в качестве гражданина своей страны, мира и индивидуальности, высоконравственной, деятельной, реализующей и самовыражающей себя в жизни и общественном прогрессе. Он вытекает из основного содержания педагогической цели. Строгое подчинение всей педагогической работы четко и конкретно поставленной цели определяет как закон отбор средств и способов для ее достижения, позволяет осуществлять точный контроль и оценку про-

межучточных результатов, своевременно вносить коррективы в работу, а все это повышает вероятность достижения конечного результата.

3. Принцип взаимосвязанного и цивилизованного формирования четырех основных педагогических свойств личности (воспитанности, образованности, обученности и развитости). Этот принцип подкрепляется соответствующей организацией педагогической работы с личностью, включающей связанные единой целью и обслуживающие друг друга педагогические подсистемы воспитания, образования, обучения и развития.

4. Принцип индивидуализации цели и процесса достижения вершины (акме) цивилизованной самореализации каждым человеком. Речь идет не вообще о формировании, а о полной реализации потенциальных способностей каждого индивида, обеспечивающей достижение доступного ему максимума. Равные возможности могут быть только внешними, а когда они связаны с особенностями человека, то всегда индивидуальны, ибо задаются природными задатками — анатомо-физиологическими данными индивида, приобретенными в раннем детском возрасте особенностями, измененными и дополненными последующими годами жизни и по-разному развиваемыми.

5. Принцип активного соучастия человека в формировании себя как цивилизованной личности в своих интересах, совпадающих с интересами общества и государства. Существование личностно-деятельностных закономерностей служит основой этого принципа. Важность его обоснована теоретически и уроками опыта, подтвержденными неисчислимым числом раз: невозможно сделать человека таким, каким он не хочет быть, если он еще и противодействует этому. Формирование личности успешно лишь как объект-субъектный процесс: при активности взаимодействующих субъектов педагогических воздействий (родителя, учителя, воспитателя, руководителя и др.) и формирующегося человека — их объекта, являющегося одновременно *субъектом*¹, т.е. личностью с уже имеющимися индивидуально своеобразными целями, мотивами, взглядами, интересами, желаниями, идеалами, планами.

¹ По энциклопедическому определению С.И. Ожегова понятия «субъект» и «объект» имеют существенно разное толкование, как и реальности, стоящие за ними. *Объект* — то, что существует вне нас и независимо от нашего сознания; это явление, предмет, на который направлена чья-то деятельность или внимание. *Субъект* — активно познающий и действующий человек; существо определенным образом относящееся к внешнему миру как объекту своего интереса и удовлетворения потребностей; носитель сознания и его активных проявлений отношений к внешнему и производитель действия. Как субъект человек проявляет занимаемую позицию к происходящим событиям, определяет свое место в них, активное содействие, противодействие или нейтралитет по отношению к ним, обнаруживает свою индивидуальную способность к активности, ее качество и желаемые результаты.

6. Принцип системности формирования личности. Он исходит из системного характера внешних влияний и внутренних изменений в личности, приводящих к формированию ее педагогических свойств и их качественных характеристик. Буквально все обстоятельства жизни оставляют тот или иной педагогический след в человеке. Поэтому к формированию личности надо подходить с учетом социальных, психологических, экономических, культурных, этических, материальных и иных факторов жизни.

С другой стороны, и сам человек как личность закономерно формируется и внутренне, причем всегда целостно, а не по частям. В его сознании нет «разгороженных» друг от друга «участков» — частей или качеств, которые существовали бы и проявлялись сами по себе, независимо друг от друга и внутренней целостности личности. В поступках человека тоже проявляются не отдельные качества, а вся личность — ее моральность, гуманность, человечность, демократичность, трудолюбие и др., и не простая их сумма. Это всегда личностно окрашенные, личностно определяемые, личностно санкционированные ситуативные проявления ее целостного внутреннего мира. Любые выборы, решения и поступки — это проявления действующей с разной степенью осознанности личности, стремящейся к определенным целям и включенные в общий поток ее жизни, поэтому:

- нельзя понять личность, определив у нее некоторое количество особенностей, но не проникнув в ее целостный внутренний мир;
- изучая и оценивая личность, обязательно надо изучать и оценивать все ее основные педагогические свойства, их неразрывные взаимосвязи и качественную определенность; недопустимо делать заключения и давать общие оценки о сформированности личности, ее цивилизованности на основе одного качества, или некоторого количества их, или одного педагогического свойства;
- занимаясь формированием личности, подготовкой ее к жизни и профессиональной деятельности, преодолением отставания в развитии или изжитием имеющихся недостатков, необходимо совершенствоваться во взаимосвязях все педагогические свойства;
- строя педагогическую работу, всем ее субъектам следует целостно, во взаимосвязях, согласованно, одновременно формировать и совершенствовать и все педагогические свойства человека как личности, т.е. нельзя, например, сначала учить, а потом развивать, на одних мероприятиях только воспитывать, а на других только учить, одним людям заниматься только образованием, другим — только воспитанием, третьим — только обучением.

Системная организация требует как объединения в непротиворечивую педагогическую целостность максимума влияющих на формиро-

вание личности факторов, так и единства и согласованности действий всех субъектов педагогической работы.

7. Принцип предвидения возможных побочных негативных педагогических результатов работы с личностью и принятия мер по их исключению. Нежелательные, негативные изменения бывают следствием упущений и недостатков педагогической и иной работы (например, государственной, экономической, культурной). Они обнаруживаются в виде *дидактогений* (нежелательных последствий построения обучения), *педагогогений* (нежелательных последствий построения всей педагогической работы), *социогений* (нежелательных изменений в социальной, культурной, экономической сферах общества, среды и условий жизни людей). Эти последствия могут быть вызваны внешне оправданными, но педагогически неграмотными действиями. Например, чрезмерная опека ребенка родителем, принося определенную пользу, воспитывает в нем несамостоятельность, и он вырастает человеком, привыкшим идти по жизни «на помочах». Предоставление же полной свободы отдает ребенка во власть стихии, улицы и чревато серьезными деформациями в социализации. Педантичная требовательность и строгость реагирования начальника на обнаруживаемые недостатки работника, с одной стороны, повышают его дисциплинированность и ответственность, а с другой — отучают от инициативы и творчества (повышающих возможность промахов), воспитывают перестраховщиков, укрывателей недостатков и т.п.

8. Принцип непрерывности и преемственности процесса формирования личности в течение всей жизни с повышенным вниманием к детскому, подростковому, юношескому возрастам и ранней взрослости. В эти возрастные периоды, называемые часто *сензитивными* (чувствительными, податливыми), имеются наибольшие возможности для взбудораживания внутренних потенций к становлению личности, формированию как основных педагогических, так и частных новообразований (способностей, качеств, социализированных потребностей, убеждений и др.). Однако человек меняется в течение всей жизни. В какой степени, с какой широтой, радикальностью, скоростью — другой вопрос. Это требует педагогического внимания к нему в любом возрасте, выполнения программ непрерывного образования и самосовершенствования.

9. Принцип предложения педагогической помощи человеку в процессе всей его жизни в связи с возникающими в ней проблемами. Это могут быть проблемы профессиональные, образовательные, культурные, семейные, возрастные, досуговые, карьерные, кризисные (адаптация к новым жизненным условиям, безработица, возникновение инвалидности, утрата жизненной перспективы и др.). Помощь должна быть организована в следующих формах: педагогические консультации, дополнительное образование, опека, повышение профессиональной

квалификации и переквалификации, овладение новой профессией, педагогическое сопровождение различных видов адаптации, соучастие в разрешении конфликтных ситуаций, профилактика и ликвидация педагогической запущенности, ресоциализация освобожденных из мест заключения, педагогическая пропаганда, педагогическая экспертиза, проведение по заказам педагогических исследований, разработка педагогических рекомендаций и др. Такая практика существует во многих развитых странах мира.

**Личностно-социально-
деятельностный подход
к формированию
личности**

Личностно-социально-деятельностный подход характерен подчиненностью педагогического обеспечения цивилизованной социализации личности путем оптимизации всех видов закономерностей, с которыми

она связана, и комплексным воплощением в практику общих педагогических принципов ее формирования. Он предполагает работу по созданию четырех основных *системообразующих организационно-методических условий*.

1. Создание государственно-общественных условий, благоприятствующих цивилизованной социализации человека и формированию личности, отвечающих их целям, а также практический учет реально существующих условий. Социальные, духовые, экономические, материальные условия повседневной жизнедеятельности любого человека всех категорий населения, и особенно молодежи, интегрально, системно, постоянно оказывают на них сильнейшие формирующие влияния. Они не только представлены на уровне всего общества, но и диктуют доминирующие признаки условий формирования личности на региональном, местном уровнях и в непосредственно окружающей каждого человека среде.

Ориентация на человека, на формирование его в личных интересах, интересах общества и благополучия его будущего, на успешную самореализацию в жизни и полное самовыражение должна быть **принципиальной** для всех политических, правовых, управленческих, экономических, финансовых, культурных и прочих решений разных институтов общества и государства. Это обязательно, когда государство конституционно обязано быть социальным, гуманным, демократичным, правовым.

Кроме того, мудрость государственного мышления власти и общества выражается в понимании того, что личностные достоинства граждан — основной капитал страны, ее достоинство, основа благополучия жизни всех, главное условие устойчивого развития и гарантия будущего процветания. Цивилизованно ориентированное и научно строящее свою деятельность государство, общество, семья, всесторонне понимающие свою ответственность за будущее, принципиально озабочены формированием личности граждан.

Общественные условия, умножаясь в жизни семей, трудовых коллективов, групп и общностей, способствуют цивилизованному формированию и совершенствованию личности граждан, когда отличаются социальной справедливостью, демократичностью, гуманностью, равной заботой о всех, нравственностью, свободой и ответственностью, материальным достатком и защищенностью. Существуют общечеловеческие ценности жизни и достоинств людей, на которых прочно должна быть основана деятельность государства и жизни общества. Это идеи, нормы жизни и поведения, представления о достоинствах человека, выстраданные и проверенные веками, относимые мировой цивилизацией и разными народами к неоспоримым и вечным. Они ценятся, предпочитают, одобряются, считаются правильными, относятся к достоинствам, ими восхищаются, а противоположное оценивается как слабость, недостаток, порок, порицается, считается непристойным, осуждается.

В современных международных правовых актах, а также в преданиях, легендах, мифах, сказаниях, песнях, поговорках разных народов воспеваются ум, мудрость, смекалка, здравый смысл, уместность, мастерство, честность, справедливость, верность, благородство, доброта, уважение к старшим, безмерная благодарность и любовь к матери, готовность прийти на помощь другим, действовать сообща, трудолюбие, сила, ловкость, смелость и т.п. Аналогичные ценности содержатся и в трех основных мировых (наднациональных) религиях: буддизме (VI—V вв. до н.э.), христианстве (I в. н.э.) и исламе (VII в. н.э.). Они представлены, например, в христианских заповедях «не убий», «не укради», «не прелюбодействуй», «полюби ближнего как себя самого», в положениях о верности, долге, добре, истине, справедливости, красоте, осуждении жадности и погони за богатством или, например, в осуждении исламом таких качеств, как лицемерие, лживость, несправедливость, зависть, неводержанность, разобщенность, неуважение к старшим и др. Безусловный приоритет духовных ценностей над телесными свойствен тысячелетним религиозным верованиям.

Однако все изложенное выше становится в наше время трудно достижимым. «Век XX влетел в мир на автомобиле, освещенный электричеством и вооруженный самыми усовершенствованными орудиями для истребления тех, кто имеет несчастье быть слабым, — пишет ректор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова В. Садовничий, — а в багаже своем привез тотальную дегуманизацию общества и человека. И в итоге породил две опустошительные мировые войны, заплатил жизнью сотен миллионов погибших на полях сражений, умерших от ран и голода, миллиардом неграмотных

и поставил планету на грань глобальной экологической катастрофы, а нас перед вопросом: сохранит ли человечество человечность?»¹

Общество и государство не имеют сегодня исторического, национального, социального права быть временщиками, лукавить, не видеть происходящего или ошибаться в оценках тенденций, ведущих в будущее, проявлять слепоту, недооценку или безразличие к тому, какие особенности личности сейчас формируются в стране, как меняются люди под влиянием всего происходящего в ней. Они обязаны быть *педагогически чувствительными* к целям, задачам, формированию и изменениям личности своих граждан, предельно активными, педагогически компетентными в принятии любых мер, гарантированно обеспечивающих достойное формирование личности, и исключать из своей деятельности и жизни общества все негативное (даже если это будут «непопулярные» меры). Необходимо повышение педагогической осмысленности и нацеленности работы иных государственных и общественных институтов, функционирующих в сферах действия всех властей (законодательной, исполнительной и судебной), всех сторон жизни гражданского общества: экономической, финансовой, правовой, культурной и др.

2. Обеспечение активного соучастия человека в формировании себя как личности. Условия, рассмотренные п. 1, не всегда фатальны, а зависят от осознанных или малосознаваемых выборов индивида. Окружающие каждого условия многообразны. В них есть факторы, содержащие потенцию позитивных и негативных социально-педагогических влияний. От личной воли каждого индивида зависит выбор: пойти или не пойти учиться, выбрать тот или иной учебный или трудовой коллектив, заниматься спортом или распивать пиво и другие алкогольные напитки, просиживать за компьютером или в кафе и развлекаться на дискотеках, проводить время в кругу друзей, серьезно относящихся к жизни, труду и самосовершенствованию, или бездельников, праздношатающихся, хуже — хулиганов, вандалов, воров и т.п.

Условия создаются, меняются, являясь следствием реализуемой данным человеком активности, и именно в этом своем качестве педагогически влияют на него. *Принципиально важен характер активных взаимосвязей человека с окружающими условиями.* Одни люди мирятся с существующими микроусловиями своей жизнедеятельности, даже если и не довольны ими, вторые довольны условиями (независимо от того, хороши ли они для других) и всячески стараются их сохранить, третьи не довольны и активно стремятся их изменить к лучшему для себя и других (проявляют социальную и правовую справедливость,

¹ Садовничий В. Университет и общество // Год планеты. Политика. Экономика. Бизнес. Образование. М., 1999. С. 438.

культуру, нравственность, гуманность и пр.). Различия проявляемой при этом активности стимулируют развитие разных качеств и даже типов личности — «приспособленцев», «консерваторов» («правых»), «созидателей» («левых», «прогрессистов»). Важно активное участие части членов учебного или трудового коллектива в укреплении здоровой морально-психологической атмосферы в нем, товарищеских взаимоотношений и взаимопомощи, сплочении коллектива для достижения более общих высоких результатов. Личная активность не только *положительно влияет* на возникновение и развитие у индивида соответствующих педагогических свойств и качеств, она *существенно воздействует на окружающие его условия, меняет их*.

Каждому человеку необходима помощь в осознании себя не пассивным объектом, но активным субъектом, заинтересованным и ответственным за самореализацию себя в жизни, за достижения в ней. Понимание им совпадения целей собственной активности с целями помогающего ему человека — педагога — «открывает» его навстречу советам, помощи и воздействиям последнего, делает более податливым им, многократно усиливает эффективность педагогического влияния. Педагогический результат — всегда продукт слияния реально проявляемой активности *взаимодействующих субъектов* — педагога (родителя, руководителя и пр.), группы (коллектива) и формирующейся личности, их осознанного стремления к достижению совпадающих целей.

3. Создание личностно-центрированной системы педагогической работы, доходящей до каждого человека и содействующей его личностному становлению, совершенствованию и успехам в жизни. Она эффективна, когда состоит из субъектов такой работы, находящихся на всех уровнях государства и общества, в центре и на местах, представляющих целостное единство, действующих непрерывно, согласованно, научно корректно и эффективно. В работе достигаются более высокие результаты, когда в нее включены как специально создаваемые государством педагогические структуры, так и общественно-педагогические — институты развивающегося гражданского общества (ассоциации, родительские и попечительские советы, комитеты, комиссии, фонды, благотворительные сообщества, товарищеские суды, съезды, конференции, религиозные конфессии и пр.). Эта работа обязана быть четко выраженной в педагогической практике. Российская школа уже давно страдает дидактоцентризмом, однобокость которого сегодня ощущается особенно остро, а она должна быть личностно-центрированной и системно-целостной.

Для современной личностно-формирующей парадигмы характерен отказ от жесткого, авторитарного понимания отношений субъекта педагогической работы и ее объекта — личности, находящейся в становлении и совершенствовании. Утверждается *право личности на*

свободное развитие, а задача субъекта педагогической работы понимается не как «лепка» по определенному образцу, а как *содействие, помощь* в самореализации, достижении максимума в возможном самосовершенствовании и достойном самоутверждении в жизни. Как и везде, для реализации этих положений важно их правильное и однозначное понимание в массовой практике.

Свобода превыше всего — требование либерализма. Философ Г.С. Киселев точно подмечает: «Современный авангард отторгает свободу от равенства, морали и справедливости...»¹ Е.П. Белоглазов расширяет критику безграничной свободы и индивидуализма: «Модерн оказывается самым безрелигиозным временем по существу... Все “новые” подходы, теории, концепции, доктрины направлены на формирование упрощенного человека, нарушая и разрушая его духовно-нравственную природу...»².

Идея свободы и исторически правильное ее понимание связаны не с вседозволенностью, а со свободой, управляемой цивилизованным разумом и ограниченной рамками закона и нравственности. Существующее в России законодательство определяет, каким желательно быть человеку и что ему запрещено (Закон РФ «Об образовании», законы об административной и уголовной ответственности и др.). Право на свободу — это одновременно и обязанность уважать права других людей жить свободно, не мешать им, не наносить вреда, что и определяет необходимость морального понимания личностью своей свободы и цивилизованного пользования ею.

Свобода и право человека делать с собой, что он хочет, без постороннего вмешательства, декларируемые частью педагогических кругов на Западе, подкрепляются аргументом, что за свой выбор, если тот сделает жизнь тяжелой, неудачливой и несчастной, человеку придется винить только себя. Вряд ли такой аргумент можно признать гуманным, ибо жизнь, которая необратима, все равно растрочена зря, и человек несчастлив. Надо считаться и с тем, что далеко не всякий в подростковом, юношеском возрасте и даже ранней зрелости способен правильно и реалистично понять свои жизненные перспективы, выбрать всесторонне обоснованный путь к ним. Человек часто не задумывается над этим и самоуверенно полагает, что он в любое время добьется желаемого, стоит только захотеть.

¹ Киселев Г.С. Постмодерн и христианство // Вопросы философии. 2001. № 12. С. 3.

² Белоглазов Е.П. Онтологическая реальность современного образования // Педагогика. 2003. № 2. С. 85. См. также: Гурова Р.Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентации // Педагогика. 2000. № 10. С. 32—45. Либеральное понимание свободы — идея социально порочных людей, обряженная для обмана других в добродетельные одежды равенства и жизненного благополучия.

Поэтому *и свободное развитие человека нуждается в педагогическом содействии*. Оно должно носить *упреждающий и сопровождающий* характер. Для него характерны: понимание человека, рефлексия (постановка себя на место его), эмпатия (сопереживание), уважение, доверие, авансирование доверия, искренность, человечность, сочувствие, такт; советы, рекомендации, помощь в самоанализе, самооценке, в понимании возникающих жизненных проблем, в выводах, оценках и планировании, наводящие на выводы и оценки вопросы¹; совместное осуждение выборов, диалог, инициирование определенных выводов, оценок, решений и поступков; создание условий и стимулов, разъяснения, убеждения, поручения, поддержка, организация товарищеской помощи, подстраховка, пример, авторитет, психолого-педагогический контакт, сотрудничество. Не исключены по необходимости и в меру осуждение, критика, требования и наказания (хотя некоторые педагоги отрицают их целесообразность).

4. Обеспечение высокого профессионализма и педагогических способностей у субъектов педагогической работы. Это условие аксиоматично в педагогике и подробно рассматривается в главе 11.

**Противоречия
и трудности
формирования
личности**

Процесс социализации личности, ее постепенного формирования в целостную личность и совершенствования в процессе жизни всегда был и остается трудным, несмотря на достижения и большой опыт, накопленный педаго-

гикой. Традиционно это связывается с многочисленными противоречиями и различиями между:

- целью и достигнутыми результатами;
- желаемым и действительным;
- необходимым и возможным;
- содержанием и формой;
- старым и новым, отживающим и зарождающимся;
- общими педагогическими задачами и рекомендациями и их трудностями практического воплощения их в конкретных ситуациях;
- словом и делом, словом и реальностью, тем, что слышит и видит человек, что он переживает и чего достигает в жизни;
- субъектом педагогической работы (учителем, воспитателем, родителем и др.) и формирующимся объект-субъектом;
- разными субъектами педагогической деятельности, оказывающими влияние на формирующуюся личность;
- педагогической реальностью и реальностями иного качества (идеологической, экономической, финансовой, материальной, культурной и т.п.), влияющими на нее.

¹ По М. Монтессори: «Помоги мне сделать это самому, ничего не деля за меня, направь в нужное русло, подтолкни к решению, а в остальном я сделаю сам».

Противоречия могут существовать на разных уровнях и между уровнями педагогической реальности: общественно-государственном, региональном, местном, конкретной общественной структуры (организации, учреждения, предприятия, семьи, среды), малой группы, личностно-групповым, межличностным, индивидуальным. Наличие противоречий, их широта, глубина и причины затрудняют успешную педагогическую социализацию людей и формированию их личности, снижают достигаемые результаты, порождают деформации в них. Вместе с тем они побуждают добросовестных участников педагогических систем к настойчивому поиску их разрешения, выступая одной из движущих сил совершенствования педагогической практики.

В период социальных революций, политических реформ, смен общественно-экономических формаций, радикальных перемен во внутренней политике, экономике, идеологии, как показывает опыт многих стран, противоречия формирования личности обостряются, трудности их преодоления резко возрастают, процессы перемен в людях уходят из-под контроля и подвергаются усиленным стихийным влияниям. В истории России все противоречия, трудности и проблемы демонстративно и с особой силой проявились на рубеже XX—XXI вв.

Слом всего существовавшего и создание новой социально-экономической системы носил в основном подражательный характер, с игнорированием того, что большинство зарубежных стран находится в глубоком и многоаспектном кризисе идеологий лжедемократии и либерализма, нравственности и культуры, неконтролируемого рынка и бизнеса, в кризисе социальной идентичности — отсутствии у людей чувства своей причастности к обществу, судьбам страны при ярко выраженной политической инфантильности (особенно среди молодежи, что является угрозой будущему стран и планеты)¹. Речь идет о кризисе, который стал причиной криминализации жизни стран, быстрого распространения наркомании, СПИДа, агрессии, бесчеловечной жестокости, обострения этнокультурных и национальных отношений, экстремизма, сепаратизма, терроризма и др. Только начав строить жизнь по кризисным образцам, Россия сразу и в умноженном виде воспроизвела весь этот букет уродливых явлений, осложнивших важнейшую задачу формирования цивилизованных граждан для сегодняшних дел и будущего.

Известный современный публицист А. Минкин, говоря о необходимости сохранения и упрочения традиционного духа россиян в условиях современных не контролируемых в государстве и долж-

¹ Марков А.П. Кризис идентичности и ресурсы гуманитарного образования // Педагогика. 2001. С. 12—17.

ными образом не оцениваемых процессов, образно, но по существу верно пишет: «...стать русским может ребенок любой национальности, если от роду читают Пушкина, «Каштанку», «Конька-Горбунка» и колыбельную поют по-русски.

Но и малыш русский по крови — не станет русским, если отроду перед ним голубой экран с Симпсонами и Маппет-шоу...

Но это мало кого волнует. Жизнь в нашу эпоху... так устроена, что Пушкин не приносит дохода... и престижа»¹.

Слом технически налаженной социалистической системы формирования личности не привел до сих пор к серьезным попыткам создания новой системы в стране. На октябрьском 2002 г. собрании Российской академии образования отмечалось, что после радикальных реформ 90-х гг. «...общество постепенно шло к пониманию, что нужен спокойный, эволюционный путь развития»². Однако ни одно из описанных выше четырех основных условий создания системы формирования личности не находилось к тому времени в скольконибудь благополучном состоянии. Функционировала устойчиво лишь система образования, которая все же недостаточно адаптировалась к быстрым изменениям жизни и труда граждан, не перешла еще на деле от «знаниевой» парадигмы к личностно-формирующей. Педагогическая наука и практика пока еще не нашли ответа на вопрос, как достигнуть цели формирования цивилизованной личности в сложившейся в стране обстановке и тенденциях продолжающихся перемен, как сохранить традиционную духовность, самобытную культуру, высокую образованность, гражданственность и патриотизм россиян. А это важнейшая, неотложная и труднейшая задача педагогической науки и практики, от решения которой во многом зависит судьба миллионов наших граждан и будущее страны.

Педагогические теории общности, воспитания, образования, обучения и самосовершенствования призваны дать ответ на то, как решить эту задачу.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Что понимается под личностью в науке?
2. Каково значение успешного формирования личности для личности и общества, настоящего и будущего?

¹ Минкин А. Что думать? // Московский комсомолец. 2005. 4 апреля. С. 5.

² В Российской академии образования // Педагогика. 2003. № 1. С. 3.

3. Какое определение дали бы вы понятию «цивилизованно развитая личность»? Какие бы качества вы выделили как приоритетные в каждом из педагогических свойств?
4. Расскажите об основных типах личности, отличающихся по своим педагогическим характеристикам.
5. В чем специфика педагогического подхода к личности, ее становлению и обеспечению самореализации в жизни?
6. Что понимается под социализацией человека и его педагогической социализацией?
7. Каково значение понятий самоактуализации, самореализации, самоутверждения, самоосуществления, акме? Какая взаимосвязь существует между ними?
8. В чем роль педагогических свойств и их совершенствования в жизненной самореализации личности?
9. Опишите основные группы педагогических закономерностей. В чем проявляются закономерности педагогической самореализации личности?
10. Какова роль биологических и социальных факторов в педагогической социализации личности? Какие аргументы вы могли бы привести своему оппоненту, отрицающему решающую роль социальных факторов?
11. Попробуйте проанализировать, какие факторы сказались на тех качествах и способностях, которые у вас есть, а какие факторы влияют на их изменения в настоящее время.
12. Назовите научные основания, которые позволяют говорить о формировании личности, не имея в виду под этим «жесткое вылепливание человека по стандартному образцу».
13. Какова общая и специально-педагогическая цель формирования личности?
14. Вспомните общие педагогические принципы формирования личности и обоснуйте их.
15. Прокомментируйте определение «личностно-деятельностный подход к формированию личности».
16. Назовите и поясните современные противоречия формирования личности. Что лично вы считали бы возможным сделать для устранения этих противоречий?
17. Проанализируйте на примере своей организации (образовательного учреждения, трудового коллектива и др.), какие социально-педагогические факторы и как сказываются на изменениях разных педагогических свойств личности ваших коллег и вашей. Каким образом, по вашему мнению, надо устранить негативно влияющие факторы?

Библиографический список

Белкин А.С. Возрастная педагогика. Екатеринбург, 1999.

Бодалев А.А. Вершины развития взрослого человека: характеристика и условия достижения. М., 1998.

Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости (41—46 лет): Сб. науч. трудов / Отв. ред. Я.И. Петров. М., 1984.

Змеев С.И. Основы антрагогики. М., 1999.

Ливенхуд Б. Кризисы жизни — шансы жизни: развитие человека между детством и старостью. Калуга, 1994.

Мухина В.С. Возрастная психология. М., 1997.

Мухина В.С. Детская психология. М., 1999.

Педагогика раннего возраста / Под ред. Г.Г. Григорьевой. М., 1998.

Сологуб Г.П. Пробуждение личности. М.: 1987.

Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие. М., 2001.

Толстых А.В. Возрасты жизни. М., 1998.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.



Глава 5

ТЕОРИЯ ОБЩНОСТИ

Создает человека природа, но развивает и образует его общество.

В.Г. Белинский

В каждой стране искусство формировать людей так тесно связано с формой правления, что какие-либо значительные изменения в общественном воспитании вряд ли возможны без изменений в самом государственном строе.

К. Гельвеций

Судьба каждого и проблемы общества находятся в одном потоке жизни.

Автор

5.1. Общество как объект и предмет педагогики

**Человеческая
общность в системе
интересов педагогики**

Воспитывающие и обучающие влияния на человека окружающей его социальной, культурной, экономической среды подчеркивались в трудах философов, просветителей, педагогов, экономистов периода позднего Средневековья и эпохи Возрождения — В. де Фельтре, Х. Вивеса, Э. Роттердамского, Ф. Рабле, М. Монтеня, Вольтера, А. Смита и др. В педагогике это нашло изначальное выражение в проработке *теории «материнской школы»* Я.А. Коменского. В дальнейшем наиболее значительные шаги в понимании педагогических влияний среды было сделано в XIX в. *философией общества* К. Маркса и Ф. Энгельса, а также *педагогической теорией коллектива* А.С. Макаренко.

Вторая половина прошлого века охарактеризовалась резким нарастанием интереса к социологическим условиям жизни и деятельности людей за пределами педагогических учреждений. Традиционная педагогика продолжала изучать коллективы разных учреждений, работавших с подрастающим поколением людей: дошкольных, школьных, профессионального образования и т.п. Но появились и работы по коллективам взрослых. Вначале это было сделано в военной педагогике, начавшей глубоко разрабатывать проблему воинского коллектива, и в пенитенциарной педагогике, пристально занявшейся коллективом осужденных. В 90-е гг. возник глобальный интерес к проблемам групп, коллективов вплоть до педагогики общественной жизни, и это привело к появлению трудов по *социальной педагогике*, которая стала складываться в отдельную и жизненно важную отрасль научно-педагогического знания.

Получил общее признание факт, что социальная среда, окружение, в котором живет человек, оказывают на него не только физическое, химическое, физиологическое, социальное, психологическое и прочее воздействия, но и *педагогическое* — воспитывающее, просвещающее, обучающее, развивающее. Оно происходит по *механизму научения*¹ — изменений в человеке под влиянием опыта, обычно не осознаваемых им. Современная российская действительность, изменения в ней, начавшиеся с 90-х гг., со всей очевидностью показывают, как сильно они повлияли на людей, на их нравственность, культуру, правопослушность, отношение к труду, образованию и профессионализму, на общее развитие (рис. 5.1). Неизмеримо труднее стало учителям школ, а причина именно в изменениях социальных условий.



Рис. 5.1. Основные социально-педагогические явления

¹ Учебные пособия по социальной педагогике обычно перечисляют социально-психологические механизмы. Использование данных социальной психологии не является недостатком, но это и нельзя расценить как достоинство. Научная педагогика в соответствии со своим предметом призвана раскрыть прежде всего социально-педагогические механизмы. Приводимый в тексте механизм научения скорее всего не единственный.

Современная эпоха характерна радикальными переменами в мире. Это выражается в возникновении подлинно мирового сообщества, углублении и расширении взаимосвязей между странами, глобализации торговли, экономик, производств, в усилении миграционных процессов, возрастании значения информации, влияния чужих культур, ценностей и норм поведения, проявлений экстремизма, религиозного фанатизма, национализма и др. Меняются условия жизни человечества, жизни каждой страны и каждого человека. Вместе с радио, телевидением, Интернетом, мобильными средствами связи, аудио- и видеопродукцией, резко умножившимся числом периодических изданий разного толка весь огромный мир легко проник в каждую квартиру, семью, жизнь почти каждого человека, где бы он ни проживал, и стал существенной частью их среды. Создалась новая социально-педагогическая аура среды жизнедеятельности человека и групп, существеннейшим образом отличающаяся от прежней, сводившейся преимущественно к непосредственному общению с находящимися рядом родителями, знакомыми, соучениками, сокурсниками, коллегами. Это *качественно новая среда*, в которой *представлены, приближены, интегрированы, усилены* факторы, прежде не имевшие особого значения. Она расширилась по числу и качеству факторов, «привнесенных дальними социальными ветрами».

Такие изменения среды жизнедеятельности современного человека в принципе обогащают возможности его становления, совершенствования, но не всегда становятся его богатством и идут на пользу. Возросла доля стихийности и неуправляемости, привносимыми из-за пределов ближайшего окружения, а часть факторов содержит потенцию негативных педагогических изменений в людях. В общем случае все это бесспорно ослабило (в сравнении с недалеким прошлым) «сферу материнских и школьных педагогических влияний» и усилило «сферу общественных влияний», уменьшило «сферу позитивных и управляемых педагогических влияний» и расширило «сферу стихийных антипедагогических влияний» (агрессивно противостоящих тому цивилизованному, нужному людям и обществу, что давали раньше родители, учителя, школа и другие здоровые социальные институты страны).

Присутствие и сила антипедагогических влияний в среде стали обнаруживаться более массово, снижая уровень интеллекта, воспитанности, культуры, нравственности, трудолюбия, правопослушности, духовности интересов, потребностей и др., порождая вредные наклонности и привычки, коверкая жизнь многих людей, особенно молодых, и принося вред всему обществу, создавая угрозу будущему. Произошедшие перемены вместо интеграционных, сближающих, улучшающих жизнь людей, отвечающих историческим потребностям лучшего будущего тенденций содержат в себе негатив — своеобразную

«социально-педагогическую бомбу», несущую угрозу индивидам, стране, а возможно, и человечеству.

«Современная цивилизация переживает глубокий и многоаспектный кризис, — отмечает Б.Л. Вульфсон. — До сих пор не решены животрепещущие проблемы, стоящие перед обитателями нашей планеты. Несмотря на колоссальное развитие производительных сил, не обеспечен минимальный уровень благосостояния сотен миллионов людей. В ряде стран у власти находятся жестокие тоталитарные режимы, лишаящие своих граждан элементарных прав и свобод. Все еще не исключена возможность широкомасштабных военных конфликтов с использованием средств массового уничтожения. Огромную угрозу мировому сообществу несет международный терроризм. Глобальный характер приобрели экологические проблемы. Одновременно обострились кризисные явления в формировании и жизнедеятельности самого человека. Среди них — недостаточная способность адекватно адаптироваться к быстрым изменениям жизни и труда, развитие псевдокультурных и даже антикультурных тенденций среди значительной части молодежи, учащающиеся симптомы снижения «этической планки» в сознании и поведении людей.

Трагический опыт XX в. убедительно показал невозможность преодолеть кризис цивилизации только путем преобразования социально-экономических отношений и политических систем....Революционные методы лечения «больного» общества оказываются опаснее самой болезни»¹.

Очевидно, что педагогическую действительность сейчас недопустимо понимать как ограниченную рамками школы и сводить педагогическую работу только к школьной. В современной педагогике все отчетливее формулируются выводы о том, что:

- **социально-педагогическая действительность** выступает **важным объектом педагогического интереса, исследования**;
- **общность людей** (не только малая группа, коллектив, но и крупные общности — профессиональные, региональные, возрастные, национально-этнические и др.), в том числе **общество** в целом, сегодня должны рассматриваться в качестве не только **объекта педагогического совершенствования**, но и **субъекта педагогической деятельности**, осознающего ответственность за своих членов и намеренно создающего им благоприятные условия для цивилизованного самосовершенствования и полной самореализации в жизни;
- педагогические проблемы формирования личности, ее самосовершенствования и обеспечения полной цивилизованной самореализации в жизни **невозможно успешно решать вне взаимосвязей между социальной средой, социумом, и педагогическим совер-**

¹ Вульфсон Б.Л. Марксизм и проблемы нравственного воспитания // Педагогика. 2003. № 6. С. 3.

и существованием: это ее влияния на него, и наоборот, а также и изменения в результате такого влияния (рис. 5.2).

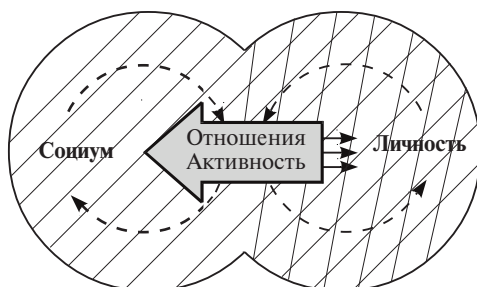


Рис. 5.2. Социально-педагогический «атом»: личность-в-социуме

Все это привело к возникновению *социальной педагогики* как особой отрасли педагогического знания. Ее предметом выступают *социально-педагогические взаимоотношения личности и социальной среды и их взаимная оптимизация в интересах личности, общества и государства*. Несмотря на имеющееся немалое количество работ по социальной педагогике, в ней еще немало разночтений и она находится на начальном этапе научной разработки и поисков более совершенной социально-педагогической работы в новом мире¹. Еще больше отстает в этом отношении педагогическая практика, в которой с социально-педагогическими влияниями и проблемами пока недостаточно считаются.

¹ Сам термин «социальная педагогика» появился около 100 лет назад, что обозначает исторический отрезок ее развития. Среди публикаций последнего времени: *Социальная педагогика. Теория, методика, опыт исследования*. Свердловск, 1989; *Социальная педагогика: вопросы теории и практики (методические материалы)*. М., 1994; *Бочарова В.Г., Филонов Г.П.* Научный статус социальной педагогики и ее отношение к практике. М., 1994; *Бочарова В.Г.* Педагогика социальной работы. М., 1994; *Филонов Г.Н.* Социальная педагогика: Управляемый потенциал и прикладные функции. М., 1995; *Семенов В.Д.* Социальная педагогика: история и современность. 2-е изд. М., 1995; *Никандров Н.Д.* Воспитание ценностей: российский вариант. М., 1996; *Курс лекций по социальной педагогике* / Под ред. П.Н. Городова. М., 1996; *Григорьев С.И., Демина Л.Д.* Психолого-социологические основы социальной педагогики. Барнаул, 1996; *Яркина Т.Ф.* Человек как объект социальной педагогики и социальной работы: Теоретико-методологический аспект. М., 1996; *Предмет и функции социальной педагогики* / Под ред. Г.Н. Филонова. Тюмень, 1998; *Арнольдов А.И.* Живой мир социальной педагогики. М.: 1999; *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1999; *Бочарова В.Г.* Профессиональная социальная работа: личностно ориентированный подход. М., 1999; *Василькова Ю.В., Василькова Т.А.* Социальная педагогика: Курс лекций. М., 1999; *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика. М., 2002.

Ц е л ь (научная миссия) социальной педагогики как специальной отрасли педагогической науки — способствовать созданию социально-педагогических условий для успешного социального становления и совершенствования личности, группы, жизни народа и общества, деятельности государства. *Как практика* социальная педагогика представляет собой поле целенаправленных, осознанных, научно и корректно осуществляемых видов деятельности лиц и групп (растущего человека, родителя, должностного лица, работников общественных, частных и государственных организаций-общностей, руководителей, групповых субъектов управления, органов власти, а также специалистов — социальных педагогов) в различных социальных сферах, в организациях, с гражданами по социально-педагогическому обеспечению их жизнедеятельности, оказывающей положительное социально-педагогические влияния на разные категории граждан в интересах их, общества и государства.

Социально-педагогическая действительность

Социально-педагогическая действительность — это реально существующая социальная среда жизнедеятельности людей, обладающая особыми феноменами, закономерностями и механизмами, которые оказывают на человека, малые группы и общности педагогическое — воспитательное, просвещающее, обучающее, развивающее — влияние. *Это среда:*

механизмами, которые оказывают на человека, малые группы и общности педагогическое — воспитательное, просвещающее, обучающее, развивающее — влияние. *Это среда:*

- в о б щ н о с т я х людей разного масштаба — *обществе* в целом, его *социальных общностях* (макрогруппах — классы, социальные слои, нации, народности, профессиональные сообщества, население регионов и др.), больших группах (мезогруппах — население города, района, персонал крупных учреждений, предприятий, воинских частей, корпораций, и т.п.), *малых группах* (общностях), образующих ближайшую социальную среду для человека (семья, учебная группа, группа друзей, трудовая бригада, воинское подразделение и пр.) и *микрогруппах* (нередко выделяющиеся в малых группах и чем-то особо сближенные два—пять человек — друзья, имеющие какой-то общий интерес, проводящие вместе досуг, выходцы из одной местности, члены группы одной национальности и пр.); в их жизнедеятельности всегда есть элемент педагогики и педагогические влияния как на входящих в них лиц, так и на относящихся к другим группам;
- с наличием в ней объектов, феноменов и факторов п е д а г о г и ч е с к о й п р и р о д ы и *прямого педагогического назначения* (сюда входят структуры учреждений управленческих педагогических, научных, образования, повышения квалификации, педагогического состава, служб семьи, а также институтов социальных психологов, попечительских учреждений, общественных педагогических групп, педагогических изданий и т.п.);

- обладающая феноменами, факторами, организациями, персоналом и деятельностью *не педагогической природы, не имеющими прямого педагогического назначения* (различные организации государственного и муниципального управления, правозащитные, правоохранительные, производственные, коммерческие, жилищные, обслуживания, транспорта, досуга, сервиса, связи, информации и т.п.), но оказывающие влияния педагогического характера как на свой персонал, так и на население;
- создающая объективные условия жизнедеятельности людей, содержащая энергию *социально-педагогических* влияний и воздействий на них, действующая неотвратимо и постоянно, вызывающая определенные педагогические изменения;
- приводящая в действие *механизм* научения, заключающийся в стихийном приучении людей к относительно длительно сохраняющимся условиям жизнедеятельности.

В своей жизни люди пересекаются с множеством социально-педагогических влияний среды и, проходя «школу семьи», «школу двора», «школу школы», «школу досуга», «школу труда», «школу выживания» и др., объединенные в *«школу жизни»*, научаются многому, чему их не учили или не так учили. Это школы реальной жизни, ее трудностей, чувств, функционирующие постоянно — и в этом их сила.

Социально-педагогическая действительность «школы жизни» приносит действенные *социально-педагогические результаты*, дополняющие и меняющие, причем нередко значительно, а порой решающим образом, то, что было дано людям в виде воспитанности, образованности, обученности, развитости в школах, институтах и других педагогических учреждениях. Эти результаты в личности человека обнаруживаются в виде:

- *воспитательных* — политических и моральных убеждениях, отношении к Родине, ее истории, перспективам, государственным органам, социальным институтам, событиям, профессиям, труду, религиям, разным социальным группам населения, национальностям; вносят вклад в отношение к труду, социальным и культурным ценностям; влияют на интересы, склонности, эстетические взгляды и вкусы; активизируют и изменяют мотивы поведения, привычки, приверженность к определенным традициям, обычаям, способам проведения досуга; подталкивают к определенным решениям и поступкам;
- *образовательных* — складывающаяся в сознании картина мира, кругозор, понимание реально происходящих в обществе и ее различных сферах событий и процессов, отношение к образованности и необходимости его повышения, осведомленность в каких-то областях знания и др.;

- *обучающих* — обогащение знаний по различным вопросам практики жизни, деятельности и поведения; вклад в профессионализм; понимание необходимости овладевать новыми профессиями; формирование бытовых и навыков и умений и т.д.;
- *развивающих* — изменения в системе потребностей, интересов, привычек, способностей, интеллекта, культуры, нравственности, здоровья др.

Если же говорить о группах, то они еще больше зависят от условий и опыта совместной жизнедеятельности. Социально-педагогические изменения далеко не всегда могут быть оценены как положительные, способствующие личностному росту личности и успеху деятельности групп и условий в них. Говорят, что новые поколения входят в жизнь через школу. Это верно, но жизнь может зачеркнуть многое из того, что дано школой, и социальная педагогика позволяет понять это и принимать меры по повышению эффективности формирования личности и у учащихся, и у взрослых. Она не только «прибавка» к предмету и задачам педагогики, но и новый взгляд на традиционную «школьную» педагогику и работу образовательных учреждений в принципиально новых социальных условиях жизнедеятельности людей.

5.2. Социальная педагогика общества

Общество и его педагогическая сфера

Общество — определившаяся в процессе исторического развития большая общность людей, связанных относительно устойчивой системой социальных связей и отношений, духовным единством, сложившимися традициями, деятельностью различных социальных институтов и основывающаяся на определенном способе производства, распределения, обмена и потребления материальных и духовных благ¹. Оно представляет собой единство объективного и субъективного, материального и духовного, общественного бытия и общественного сознания. Объективное и субъективное в обществе не противостоят друг другу, а выступают слитно, как объективно-субъективное. Даже законы экономики, трактуемые некоторыми экономистами как чисто материальные и объективные, в действительности объективно-субъективны. Материальное создает лишь предпосылки, которые проявляют себя через действия людей, обладающих сознанием. Не толь-

¹ *Социология: Учебник для высших учебных заведений* / Г.В. Осипов, А.В. Кабыща, М.Р. Тульчинский и др. М., 1995. С. 81. Близки к понятию «общество» иные: население — совокупность жителей на какой-либо территории (страны, области, города, земного шара и т.п.); народ — большая группа людей: в социально-политическом смысле — относящаяся к определенному социальному слою, классу, в этническом смысле — исторически сложившаяся, имеющая социально-культурные особенности и представленная в виде племени, народности, нации.

ко общественное бытие определяет общественное сознание (общественную психологию), но и общественное сознание влияет на общественное бытие. Общество функционирует, развивается через посредство человека и его деятельности. Социальные законы — «это законы практической деятельности людей, образующих общество, законы их собственных социальных действий»¹. «История — не что иное, как деятельность преследующего свои цели человека»².

Общество не сборище индивидов, случайно оказавшихся или согнанных на одну территорию. По мнению одного из основателей социологии Дж. Морено (1972—1974), социальный атом — это наименьший социальный элемент, но это не индивид, а группа. Другой ее основатель, французский социолог Э. Дюркгейм (1858—1917), писал: «Группа думает, чувствует, действует совсем иначе, чем это сделали бы ее члены, если бы они были разъединены»³. Иначе говоря, общность людей обладает особой субъектностью, духовностью, которая связывает и цементирует ее как целостность, воздействуя на каждого ее члена. Важная составляющая этой целостности — **педагогическая сфера (действительность, реальность) общества**, зависящая от социальных и материальных факторов и в то же время влияющая на них (рис. 5.3). Исследование всех составляющих, оказывающих социально-педагогические влияния (непосредственные и отсроченные по времени) на жизнь, деятельность и изменения в людях и поиск возможностей их оптимизации, относится к предмету социальной педагогики.



Рис. 5.3. Педагогическая сфера общества

¹ Социология: Учебник для вузов / Г.В. Осипов, А.В. Кабыша, М.Р. Тульчинский и др. С. 88.

² Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 2. С. 102.

³ Дюркгейм Э. Метод социологии. Киев; Харьков, 1899. С. 91.

Педагогическая сфера общества — это мегасистема в нем, состоящая из двух систем.

Первая — хорошо понимаемая всеми собственно педагогическая, складывающаяся из:

- государственной заботы и поддержки (законодательной, финансовой, материальной) педагогической сферы в стране и ее компонентов, отношение к воспитанию и образованию граждан как приоритету в деятельности государства и развитии общества;
- массовости, активности, влияния общественно-педагогического движения в стране и на местах;
- деятельности Министерства образования и науки, его представительств на местах;
- педагогической науки, ее связи с практикой, ориентированности на решение актуальных, трудно решаемых педагогических и социально-педагогических проблем;
- педагогического корпуса страны, его профессионализма, отношения к делу, престижности профессии учителя, педагога, науки, профессионализма и образованности вообще, специальной поддержки всех их государством;
- педагогической работы службы семьи, с будущими родителями, детьми;
- системы педагогического образования, повышения квалификации;
- преддошкольной и дошкольной работы на детских площадках, в детских садах, интернатах, детских домах, лагерях, специальных группах, в части семей (специально, более или менее компетентно вникающих в педагогический аспект своей работы);
- системы внешкольной педагогической работы, вовлеченности молодежи в занятия физической культурой и спортом, художественной самодеятельностью, спортивными танцами и др.;
- системы общего среднего образования;
- системы профессионально-технического образования;
- системы профессионального среднего и высшего, послевузовского, повышения квалификации и др.;
- развитой системы педагогического всеобуча, педагогической пропаганды, издания массовой педагогической литературы;
- педагогической работы с военнослужащими и сотрудниками правоохранительных органов (где такая работа реально ведется);
- превентивной, охранно-защитной и коррекционно-реабилитационной работы с педагогически запущенными и оставшимися без родителей детьми (сеть государственных учреждений для детей-сирот, органов опеки и попечительства, негосударственных детских домов и деревень);

- системы педагогической профилактики преступлений вообще и несовершеннолетних в частности;
- системы исправления осужденных и др.

Следует отметить, что собственно педагогическая сфера общества — источник не только рассчитанных педагогических и социально-педагогических воздействий и влияний, но побочных, стихийных социально-психологических, порождаемых, например, изменениями в педагогической сфере, в образовании, в его доступности, положении учителей, материальном и финансовом обеспечении школ и др.

В т о р а я представляет собой *систему социально-педагогических влияний непедагогических факторов в различных сферах*:

- государственного устройства общества, деятельности органов государственного и муниципального управления, его служащих, их равенства перед законом, наличия-отсутствия привилегий;
- законодательства, его социальной ориентированности, соответствия принципам справедливости, гуманности, реальной демократии, защиты прав и свобод, ответственности нарушающих эти принципы и нормы закона;
- экономической системы общества, ее состояния и социальной ориентированности;
- деятельности правительства, проводимой им политики, принимаемых решений и их воплощения в жизнь;
- реальной гуманности, демократичности, социальной справедливости к людям, социального обеспечения нуждающихся в поддержке и помощи (стариков, инвалидов, многодетных семей, детей, оставшихся без родителей, попавших под влияние криминала, освобожденных из мест заключения и др.);
- состояния правопорядка и законности, уровня криминализации общества, степени коррумпированности государственных и правоохранительных органов, реальной безопасности жизни и труда граждан;
- уровня жизни населения и его различных слоев, веры в благополучное будущее;
- уровня культуры, нравственности, справедливости, внимания к простым гражданам, правосознания в обществе;
- менталитета населения, традиционных социально-демографических, культурных, национально-этнических, религиозных и других особенностей различных социальных групп, их образа жизни, социальных ожиданий и их оправдываемости, взаимоотношений, народных обычаев, традиций, состояния семейного воспитания (в совокупности — «народной педагогики»);
- особенностей и деятельности различных общностей: официальных (трудовых, воинских и служебных коллективов, обществен-

- ных организаций, партий и пр.) и неофициальных (бытовых, молодежных, по интересам, криминальных и др.);
- трудовой занятости населения, управления в организациях, справедливости оплаты труда и соблюдения трудового законодательства;
 - литературы, искусства, деятельности средств массовой информации, периодической печати, субъектов культуры и досуга;
 - прочности семьи;
 - распространенности вредных привычек и социальных деформаций — алкоголизма, наркомании, педагогической запущенности, праздного образа жизни, иждивенчества, вымогательства, агрессии, насилия и др.

Характерно, что собственно педагогическая сфера общества управляема, а система социально-педагогических влияний пока практически нет. В первой решении педагогических задач занимаются педагоги-профессионалы и надлежащим образом педагогически подготовленные люди, а во второй — руководители, должностные лица, работники государственного аппарата, хозяйственные работники, сотрудники средств массовой информации, родители, руководители предприятий, предприниматели, менеджеры и др., т.е. люди, обычно не осведомленные в педагогике. Лишь небольшая часть организаций второй системы понимает необходимость хоть какой-то педагогического характера работы, порой задумывается над выбором педагогических методов, как-то оценивает педагогически свои действия и результаты (военные организации, часть правоохранительных органов, некоторые средства массовой информации). В ряде случаев социально-педагогические воздействия носят настолько деформирующий характер, что трудно поверить в их непреднамеренность (это касается, например, различных сфер бизнеса в сфере досуга, организованной преступности в работе с подростками).

Все, что происходит ныне на всем пространстве российского общества, повысило значение социально-педагогического осмысления процессов и соответствующего построения работы на местах, в первичных коллективах и с отдельными людьми. Педагогическая наука и практика, общество и государство не могут игнорировать реальное существование в обществе системы стихийных социально-педагогических процессов, оказывающих глубокое и часто негативное влияние на массы граждан. Нужны радикальные меры по исправлению положения.

Социально-педагогическая функция управления в обществе	Управление жизнью и развитием общества осуществляется <i>государством</i> — специально созданной управляющей системой органов и учреждений, реализующих функции управления с использованием института права — общих правил поведения,
---	---

установленных и санкционированных государством. Особенности построения и функционирования государства связаны с выбором его типа, политического режима и политики — реальной практики государственного управления.

Государственное управление, если оно научно, эффективно организовано и социально ориентировано, призвано реально оценивать педагогическую сферу общества и проявлять неустанную заботу о ее совершенствовании. Важно так организовать жизнь общества, чтобы она естественным образом, закономерно и с высокой надежностью формировала человека, находящегося на уровне достижений современной цивилизации. Это возможно, если государственное управление в этих целях успешно реализует *социально-педагогическую функцию*, что достижимо при ряде условий:

- наличии четко выраженной социальной-педагогической чувствительности органов государства и гражданского общества ко всему происходящему в поле социально-психологической действительности¹;
- рассмотрении задачи оптимизации социально-педагогической реальности общества как приоритетной в своей деятельности, судьбоносной для страны, обязательно в гуманитарно и демократически ориентированном государстве, служащем народу, делающей все для народа и оценивающей все по критерию народной пользы;
- привлечении внимания всех структур государственного управления и работников других сфер к тем социально-педагогическим последствиям, которые влекут их действия, и обязательности такого выполнения этих действий, чтобы их последствия были положительными;
- определении социально-педагогической ориентированности в качестве обязательной нормы для оценки подготовленных и принимаемых законодательных актов, важнейших государственных решений, а также деятельности государственных, правоохранительных органов, средств массовой информации, культурно-досуговых организаций и пр.;
- введении социально-педагогической экспертизы важнейших законодательных актов и государственных решений при их подготовке к принятию;
- введении социально-педагогического аудита — изучения и оценки деятельности любых организаций по крите-

¹ Антипод ее — социально-педагогическая анемия, т.е. нечувствительность к происходящим в обществе переменам в воспитанности, образованности, развитости, профессионализме людей, наличию негативных признаков в них, а также игнорирование просчетов и нарушений в политике, проводимой правительством страны.

рию их реальной социально-педагогической ориентированности, выполняемого силами педагогической общественности, выступающей одним из институтов гражданского общества; ее результаты должны придаваться гласности в средствах массовой информации и печати;

- организации постоянной педагогической пропаганды в специальных программах на телеканалах, рубриках журналов и газет и на радио;
- расширении подготовки социальных педагогов со специализацией на работу в определенных сферах общества и деятельности государства; введении должностей и созданием служб по обеспечению социально-педагогической деятельности в государственных организациях, а также в консалтинговых социально-педагогических фирмах для работы главным образом в частных организациях.

Эффективная реализация социально-педагогической функции государством — обязательное и важнейшее направление государственной политики, средство обеспечения благополучного будущего для общества. Многое в судьбе государства и общества зависит от мудрости народа, его единения, сплоченности, динамичности, энергичности, умелости, которым придает силу его воспитанность, образованность, развитость, обученность.

Социальная педагогика в реформаторстве и инновациях

Идеи никогда не воплощаются в жизнь и действия всего населения, не становятся регуляторами его поведения, если оно по своей воспитанности, образованности, развитости и обученности не подготовлено к ним. «Линия фронта» борьбы за реальную жизнь идей всегда проходит через сознание и «сердца» народных масс. Реформы войдут в них, приживутся, станут материальной силой и дадут результат, только если большинство населения будет на их стороне. Экономическим реформаторам надо помнить, что экономика существует не для экономики, что не люди живут для нее, а она должна служить им.

Главным субъектом социальных достижений выступает вечный народ, а не временная власть. Никакими указаниями «сверху», директивным насилием положение дел существенно не улучшить (а эти дела могут оцениваться как лучшие только применительно к большинству народа). Социальные и экономические начинания, их надежное укоренение в жизни немыслимы без прогресса в духовной сфере народа, без появления более совершенных личностей, без усиления педагогической работы в масштабе страны. Мало поможет смена засилья административно-командных методов управления на засилье методов лукаво-демократических, чиновничьих, глухих к мнению и ожиданиям большинства народа. Административно насаждаемые порядки, меняющие образ жизни масс людей при их неподготовленности к ним, всегда

вызывают непонимание и неодобрение, нагнетают недовольство и народное раздражение, а в результате порождают отстраненность значительной части населения от их поддержки и как следствие — торможение даже нужных перемен, уродливые деформации в сфере экономики, права, культуры, нравственности, здоровья и уровня жизни большинства населения. Случаев, когда народ «духовно глух», практически не бывает. Когда он «безмолвствует», это не значит, что он не реагирует психологически и не изменяется педагогически.

Нужно не игнорирование ожиданий, мнений и отношения народа, не глухота к ним, не давление, повеление, принуждение, приказ, насилие, но *социально-педагогическая чувствительность власти* к настроениям и ожиданиям народа, принятие ожидаемых и одобряемых народом изменений, обеспечение понимания народом социальных инноваций с помощью убеждения, побуждения, стимулирования, мотивирования, поощрения, содействия, влияния, воспитания, образования, обучения и т.д. Недопустимо противоположное — социально-педагогическая *анемия* — нечувствительность, безразличие, игнорирование социально-педагогических влияний государственной политики и отдельных решений. Нельзя подгонять всю жизнь масс под какие бы то ни было социальные идеи, возникшие у кого-то или почерпнутые за рубежом, а надо идеи выводить из их жизни, национальной культуры, народной педагогики, менталитета, психологии народа, его истории, опыта и памяти.

Новые идеи входят в сознание народа и поддерживаются им, если они отвечают его чаяниям, если уроки «новой жизни» убеждают на практике в превосходстве и полезности ее идей. И тогда новации кумулятивно усиливаются поддержкой народа, прогресс по всем линиям жизни идет бурно. В противном случае характерны сложные проблемы, большие трудности, отсутствие реальных улучшений в социальной и экономической сфере, низкие проценты роста (если он есть) валового продукта. Они, как и недовольства и социальные деформации, — «лакомусовая бумажка», «красный сигнал», что в государстве делается не то, не так, иначе, чем нужно. История человечества, российская история учат, что никакие социальные идеи и новации, осуществленные властью, но не понятые, не одобренные и не принятые духовно народом, не в состоянии материализоваться и приобрести массовую силу.

Качество педагогической сферы общества и социально-педагогических влияний всех его сфер имеет повышено судьбоносное значение в трудные, переломные периоды, при радикальных социальных и экономических преобразованиях. В это время общество и государство мобилизуют все силы и возможности, в числе которых всегда присутствуют трудовые, творческие, нравственные и патриотические составляющие потенциала народа и усиленные меры воспитывающего, образовательного, обучающего и развивающего характера. Педа-

гогические силы страны и педагогическая наука призваны принять самое активное участие в укреплении, повышении и актуализации педагогического потенциала общества, предупреждении и устранении неблагоприятных социально-педагогических влияний со стороны любых сфер и таким образом максимально способствовать социальному и экономическому прогрессу общества и жизни людей.

**Социально-
педагогические
проблемы современ-
ного общества**

Современные проблемы российского общества, как отмечают многие исследователи, связаны с *признаками возникновения системного социального кризиса* для всего человечества, начавшегося на рубеже третьего тысячелетия,

перенесенными в наши условия и дополненными собственными ошибками. На международном уровне кризис обнаруживается в следующем: противоречивых тенденциях к глобализации мира и к стремлению отдельных государств и их групп к однополюсному миру прогрессивности идей демократии и регрессивности мер по их силовому насаждению; росте национального самосознания в странах и попытках навязывания образа жизни одной нации в качестве образца для всех; провозглашении права на выбор религии и попытках подавления образа жизни и нравственности, отвечающих нормам выбранной религии; опасности войн в условиях современных средств уничтожения и активизации использования отдельными государствами оружия для решения своих проблем; противоречиях между идеями гуманизма, прав и свобод человека и возрастанием насилия в странах и мире; провозглашении ценности жизни каждого человека и росте экстремизма, национализма, терроризма и гибели людей; распространении свобод и спаде нравственности, культуры, духовности, росте преступности и др. Некоторые проявления терроризма выступают как категорический протест и нежелание жить по насаждаемым силой чужим нормам жизни.

Можно сказать, что кризисные явления в сфере международных социальных и экономических отношений порождает и *мировой педагогический кризис*, выражающийся в неспособности систем воспитания и образования разных стран противостоять социально-педагогическим влияниям перемен в экономике, политике, международных отношениях и обеспечивать формирование личностей и общностей, которым может быть доверено будущее стран и всего мира. В результате происходит быстрое распространение аморальных, продажных, лишенных всякого представления о добре и зле, готовых на все ради своей корысти типов личности, групп, народов и «вождей». Оправдываются слова американского просветителя и философа XIX в. Бенджамина Франклина: «Человек, для которого деньги все, готов на все ради денег». Наивно надеяться, что силой закона можно удержать в

езде нарастающие в геометрической прогрессии алчность, эгоизм, безнравственность, бездуховность. Еще не найдены надежные способы осуществления той педагогической работы, которые массово приносили бы требующиеся людям и обществу цивилизованные педагогические результаты. Они и не могут быть найдены без создания объективных социальных, культурных и экономических отношений, обеспечивающих успешную учебу в школе жизни.

Изложенное относится и к периоду, переживаемому Россией, распахнувшей себя для западных «ветров», без их разумной фильтрации; вместо обогащения отечественного менталитета, культуры, интеллигентности, педагогики живительным «кислородом» подлинной цивилизации они принесли немалую порцию отравы декаданса¹ и воинствующего, нетерпимого к инакомыслию и насаждающего вседозволенность либерализма.

Политический режим в современной России декларирован как *демократический*², который наиболее распространен в современном мире. Стержневой принцип его формулируется как *признание народа в качестве источника власти, его права на участие в управлении обществом*. Еще римский политический деятель и оратор Цицерон (106—43 гг. до н.э.) говорил: «Только то общество, в котором народ пользуется верховной властью, есть истинное вместилище свободы». В российской истории корни такого народовластия лежат в Великом Новгороде начала II тысячелетия.

К принципам демократии чаще всего относят: приоритет прав и свобод человека, право на собственное мнение, выбор решения и образ жизни, политическое равенство граждан (право избирать и быть избранным в органы власти), представительство граждан в органах власти, выборность основных органов власти и должностных лиц; гласность власти, подотчетность, подконтрольность и ответственность органов (и служащих) перед избирателями; развитое гражданское самоуправление, верховенство закона, равенство всех перед законом, разделение и баланс властей — законодательной, исполнительной, судебной; реализацию власти преимущественно средствами убеждения, а не принуждения, регулярный учет общественного мнения при обсуждении и решении государственных и общественных дел, плюрализм³, многопартийность, свободу слова⁴.

¹ От ср.-век. лат. *decadentia* — упадок.

² От греч. *demos* — народ и *kratos* — власть; буквально — народовластие.

³ От лат. *pluralis* — множественный, многообразный.

⁴ *Российская социологическая энциклопедия* / Под общей ред. академика Г.В. Осипова. М., 1998. С. 116, 117; *Политология*. 2-е изд. / Науч. ред. А.А. Радугин. М., 2000. С. 160—164.

Несомненно, что стандарты демократии отвечают специфике нашего времени и по-человечески справедливы. Однако весьма распространены расхождения между ее идеологией и реализацией, неоднозначность их реальности в разных странах, проведение под флагом демократии далеко не лучших образцов, проявления лукавства и лицемерия в практике демократизации и «обоснование» выгоды народу антинародных на деле реформ¹. В этом источник *главной социально-педагогической проблемы в построении подлинно демократического общества и в педагогической работе* по подготовке людей, способных создавать его и жить нем.

Одно из центральных мест в идеологии демократии занимают *идеи ценности жизни человека, его свободы и прав*. Они гуманны, справедливы, практически полезны, но распространена ошибочная идентификация демократического и либерального понимания свободы. Либерализм — идея, гипертрофирующая право человека на свободу, сближающая ее с анархизмом. В Конституции РФ 1993 г. нет даже слова «либерализм», и поэтому требования либерализации и фактически проводимую у нас ее практику можно отнести к неправомерным и антиконституционным действиям. Либералы бурно протестуют против всяких попыток государства ввести жизнь в правовое русло. Истинный же демократ всегда «за», ибо демократия и законность неразрывны.

Стержень либерализма — индивидуализм, т.е. забота лично о себе, а в условиях рыночной экономики и либерального «бизнеса» — забота о личном обогащении, даже если она идет во вред другим людям, народу, стране. Такая позиция человека никогда не укладывалась в сознание россиянина и расценивалась как противопоставление себя общности, общим интересам, общему делу, как постановка себя выше всех, как позорная и осуждаемая черта человека. Индивидуализм как теория и практика находится, кроме того, в коренном противоречии с догматами всех религий, кроме протестантской, с культурными нормами, нормами общечеловеческой морали, законодательно установленными целями и задачами образования и подготовки молодого по-

¹ Например, небезызвестная монетизация льгот пенсионерам и ветеранам в 2005 г. проводилась с обоснованием властью «противоестественности» бесплатных льгот принципам рыночной экономики и чрезмерной нагрузки их для государства. Однако отмененная у нас практика существует во всех развитых странах Европы с рыночной экономикой. Например, пенсионеры в Австрии имеют даже право на бесплатное использование внутренних авиационных линий, а во всех странах ветераны Второй мировой войны имеют повышенные бесплатные льготы. «Невыносимая» же нагрузка на государственный бюджет как до, так и после этой реформы при обеспечении всех льготников страны сопоставима с годовой личной прибылью четырех—шести наших олигархов (из более чем 100 имеющихся), получивших от власти народные богатства.

коления к жизни и труду, с профессиональными моральными и деонтологическими нормами (например, клятвой Гиппократата, клятвой военнослужащих верности воинской Присяге и др.), интересами безопасности и защиты государства.

Мнение, что, поступая из личной выгоды, человек одновременно поступает во благо другим, обществу и государству, — сознательная ложь или полное невежество, о чем свидетельствуют данные психологической и педагогической наук и наша современная жизнь. Трудно привести факты, когда человек, защищая интересы Родины, подвергал бы смертельной опасности свою жизнь, исходя только из индивидуальной личной материальной выгоды. Индивидуализм способен погубить армию, правоохранительные органы, защиту интересов и спасение граждан, суверенитет России. По аналогии с упоминавшимся выше афоризмом Б. Франклина, можно сказать, что человек, для которого «Я» — все, готов на все и против всех ради своего «Я».

Отрицание индивидуализма не означает отрицание индивидуальности человека, которая, кстати, может проявляться в повышенном коллективизме. Индивидуальность — ценность, индивидуализм — порок. Вероятно, он был прогрессивен лет 400 назад в период зарождения капиталистических отношений, возможно, нужен был XIX в.¹, но его непригодность как общественного явления обнаружилась уже в годы Великой депрессии начала 30-х гг. XX в. и еще больше — во время Второй мировой войны. Ныне это анахронизм, ибо он разъединяет, разобщает людей, вступая в противоречие с *исторически объектив-*

¹ Либерализм возник в результате культурно-религиозной Реформации — широкого общественного движения в Западной и Центральной Европе, начавшегося в XVI в. Для развития экономики того времени нужна была переделка человека, слом его общинно-солидарной психологии, превращение в «атомизированного» индивидуума и собственника. Это движение приобрело форму борьбы против католической церкви, ее объединяющего всевластия и привилегий, а фактически оно было направлено против феодального строя, за свободы бюргеров (жителей средневековых городов, мелких ремесленников). Началось оно в Германии с выступления М. Лютера (1483—1546) и превратилось в *протестантизм* — одно из основных направлений в современном христианстве. Распространено ныне в Скандинавских странах, Эстонии, Латвии, Германии, Австрии, Швейцарии, Великобритании, США, Канаде, Австралии. Объединяет множество церквей и сект (лютеранство, кальвинизм, англиканская церковь, методисты, баптисты, адвентисты и др.). Для него характерны отказ от идущих из Средневековья традиций церкви, проповедь «религии без Бога» (т.е. только как нравственного учения), отсутствие культа Богородицы, святых, ангелов, икон. Протестантская реформация отвергла идею коллективного спасения души, религиозного братства людей. Возник религиозно обоснованный индивидуализм, люди превратились в индивидуалистов, которые если и объединяются в ассоциации, то только во имя совместной борьбы за свои частные интересы. Равенство людей в либеральном обществе основывается не на идеале любви и солидарности, а на непрерывной борьбе «всех против всех».

ной тенденцией к взаимопониманию, солидарности, согласованию интересов, взаимодействию, корпоративности как внутри любой организации, так и на международном уровне. Он атомизирует общество, не сплачивает, а раскалывает его на миллионы индивидуалистов, взбесившихся, не знающих жалости и взаимного уважения в конкретной борьбе, забывающих об интересах других людей, общества и государства. Это выгодно кому-то, но не народу, отечеству. В исторической перспективе он способен принести огромные беды людям, стране и даже человечеству.

Свобода рассчитана на общество нравственных и разумных граждан. Но в нем находится немало лиц, которые недостаточно воспитаны, образованы, обучены и развиты, не обладают должной правовой воспитанностью и обученностью, чтобы разумно и правильно пользоваться ими. Справедлива мысль А.И. Герцена, что под солнцем свободы не только трава зеленеет, но и зловоние поднимается из сточных канав. Свобода многими понята как вседозволенность. Однако свобода и права — это и обязанность выполнять законы, быть законопослушным и нести ответственность за правонарушения. В нашей же жизни разговоров о правах множество, а об ответственности словно забыли. В информационной атмосфере жизни граждан миллионы раз повторяется слово «свобода», и трудно услышать что-то об обязанностях, долге и ответственности. Противоречия между социально-педагогическими влияниями практики свободы, либерализма, нарушений прав и несоблюдения законности требуют *формирования человека, который может различать достоинства подлинной демократии, народности, человеческой солидарности и историческую, национально-культурную неприемлемость либерализма, может цивилизованно пользоваться свободой и правами, понимать свою ответственность, уважать права и интересы других*. Это еще одна важная и сложная проблема современной педагогической практики.

В западной традиции достоинство человека связано с его правом на свободу, оцениваемым внешне: не подчиняться никаким внешним нормам, кроме закона. В российской же исторической традиции достоинство человека имеет внешне-внутреннее, духовное измерение. Общинная солидарность, коллективизм, подчинение нравственным нормам, смирение своей гордыни рассматриваются не как ограничение свободы и нанесение ущерба чувству личного достоинства, а как проявление и повышение его¹. Это коренное отличие россиян в понимании *личного достоинства* как долга, как *сочетания личных интересов с интересами общества и государства, недопустимости нанесения им вреда при стремлении к удовлетворению личных интересов* надо бережно сохранять у молодежи и взрослых как важное проявление нашей духовности.

¹ Абульханова К.А. Российская проблема свободы, одиночества и смирения // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 5. С. 5—6.

Россия по Конституции определена как государство с рыночной экономикой. Это соответствует идеологии современной демократии и пониманию свободы в э к о н о м и к е. Встав на путь создания рыночной экономики позднее других развитых государств, Россия способна была взять из их опыта все лучшее, не повторять ошибок, избежать крайних перекосов рыночности, которых уже научились избегать сейчас в цивилизованных странах. К сожалению, этого не произошло. С начала 1990-х гг. в главном и в частностях рыночная экономика строилась так, что из зарубежного опыта, похоже, было взято не лучшее, а худшее — вариант давно изжитой, полностью неуправляемой государством и отстраненной от интересов народа экономики.

Это выражалось главным образом в том, что все радикальные перемены осуществлялись без согласия народа (референдумов); строилась «экономическая экономика», игнорировавшая социальные последствия и интересы народа; реформы осуществлялись без должного государственного регулирования; приватизация, проведенная грабительскими методами и при попустительстве властей, опорожнила государственный «карман», и денег на социальные программы для народа стало безнадежно не хватать; экономика развивалась не по экономическим законам, а по коррупционным и криминальным; вместо сочетания государственного, кооперативного, частного и личного предпринимательства поощрялись только последние, государственный сектор экономики был разрушен; вместо борьбы с монополизмом создана невиданная в мире олигархия и разрыв между богатыми и бедными; возник самый большой за всю историю России социальный слой чиновничества, массово злоупотребляющий своим положением и вредящий всем — и богатым и бедным.

Главным же следствием поспешности и деформаций в создании рыночной экономики была эпидемия бездуховности, охватившая страну. Ее негативными последствиями для народа были: обрушение в обществе и государственном управлении нравственности, культуры, безопасности, рождаемости, средних сроков и уровня жизни большинства граждан, социальной поддержки образования, медицинского обслуживания, старости, многосемейности, массовых занятий молодежи спортом; развитие детской безнадзорности, паразитического образа жизни, СПИДа, наркомании, алкоголизма, миграции ученых и специалистов за рубеж¹. Частное предпринимательство по преимуществу стало на путь дикого и криминального бизнеса, ухода в «теневую» экономику.

¹ См.: *Андреев Л.А.* Культурное пространство студента // Педагогика. 2003. № 10. С. 55—65. На основе представленных в статье исследовательских данных автор делает вывод о резком сужении культурного кругозора студенческой массы в начале текущего десятилетия, преобладании гедонически-потребительской доминанты над ценностями духовного саморазвития, о «втором эхе» проводимых в стране реформ — «рыночном одичании», последствия которых нам предстоит еще долго преодолевать.

Проведенные и проводимые социальные и экономические преобразования сильно усложнили решение педагогических проблем. С обнаженной остротой это рассматривается в трудах Н.Д. Никандрова и Б.С. Гершунского¹. Они отмечают, что глобальные проблемы XXI в. — это вызов педагогической системе общества. Недопустима простая ассимиляция чужого, пусть даже интересного опыта, а нужна конвергенция с российско-ментальным измерением. Игнорирование ментальности, насилие над ней (ментальности и ее ценности «не ломаются как палка на колене») привели к нестабильности и взрывоопасности в обществе. Главная причина провалов реформ — ментальное противодействие народа. «Властям надо знать Россию», чтобы проводить реформы, приносящие пользу всему народу и будущему.



Н.Д. Никандров

Эйфория по поводу рыночной экономики заменяется теперь пониманием ее *противоречивой природы* (положительных и негативных свойств), подтвержденной богатым мировым опытом и уже обнаружившейся у нас. Экономика не может и не должна существовать сама по себе в обществе, в отрыве от интересов всех людей, влияющих на нее и испытывающих ее влияние. Она должна служить процветанию общества и благополучию людей, а не люди должны жить для экономики. Это свойственно подлинно демократическому обществу, где народ является главным субъектом власти. Принципиально важно создание в государстве цивилизованной², **социально ориентированной экономики** (социоэкономики), так как только она способна обеспечить благополучие народа и будущее общества. Такую экономику уже создали в соответствии с теорией кейнсианства (1935) и продолжают укреплять экономически развитые страны — Германия, Голландия, Норвегия, Дания, Франция, Швейцария, Объединенные Арабские Эмираты, Япония, США и др. Власть обязана обеспечить условия, *при которых предпринимателям было бы невыгодно не делиться прибылью и не направлять часть ее в социальную сферу*. Повсеместно во многих странах осуществляется не только приватизация, но и деприватизация. Государства не уклоняются от регулирования цен, а по важнейшим направлениям делают это не прямо, а поддерживая государственный сектор экономики с более низкими ценами, умеряющими алчность частного бизнеса.

¹ Гершунский Б.С. Менталитет и образование. М., 1996; Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М., 1997; Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 2002.

² Вспомним, что цивилизация в широком понимании — это отличие от дикости и варварства, синоним высокого уровня развития чего-либо, воплощенности достижений человеческого ума, нравственности, успешного опыта и проявления культуры.

Отставание в создании социально ориентированной экономики в России привело к деформации всей ее жизни в сторону монетизации. «Повсюду, где царствуют деньги, те деньги, что народ отдает, чтобы поддержать свою свободу, — писал Ж.Ж. Руссо, — всегда служат орудием его порабощения; и то, что платит он сегодня по доброй воле, используется для того, чтобы заставить его платить завтра по принуждению». Монетизация закономерно присуща рыночной экономике, но проводимая как всепроникающая в жизнь людей практика, она приносит немало вреда. Столь же закономерно отсутствие во всех законах предпринимательства нравственных норм. Если кто-то думал, что рыночные законы и аморальность коснутся только хозяйственной сферы и тех, кто в ней занят, то это оказалось глубоким заблуждением. *Психологические и социально-педагогические влияния рыночной идеологии охватили все сферы жизни общества и деятельности государства, создали особую рыночную среду в каждой общности, для каждого человека.* Корни и последствия ее связаны с главными законами и мотивом рыночной экономики: «деньги решают все» и «максимальная прибыль любой ценой». «Микроб» дикого бизнес-мотива вышел далеко за пределы собственно экономической деятельности и проник в сознание людей, ранее не связанных с ней и призванных быть далеко от «монетарного мышления». Деньги становятся эквивалентом всех благ, всего, что можно купить (а при деформированной рыночной экономике продается и покупается все). Власть денег и подчинение ей жизни ограничивает свободу человека, унижает духовно воспитанных, образованных, интеллигентных, честных, хороших людей, делает их жизнь тяжелой. Все это взрывает духовность, нравственность, культуру, воспитанность людей, входит в вопиющее противоречие с задачами, поставленными Законом РФ «Об образовании», а общество без духовности — разлагающийся труп.

В общем, педагогическая наука и практика оказались перед серьезными вызовами. Пока нет ясных ответов на то, как преодолеть имеющиеся противоречия и обеспечить в существующих условиях подготовку цивилизованного молодого поколения, способного ликвидировать последствия просчетов в экономике и обеспечить благополучное будущее России. Результаты социально-педагогического анализа подсказывают необходимость принятия **комплекса мер**, среди которых могут быть:

- педагогизация общества, о которой говорит Б.С. Гершунский¹;
- серьезная переориентации экономической, политической и культурной политики, без которой невозможно



Б.С. Гершунский

¹ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. С. 7.

строительство российских образовательных институтов¹, и проведение государственной политики с акцентом на благо народа и лучшее будущее России, с обеспечением ее безусловной ориентации на подлинную демократию, нравственность, социальную справедливость, правомерность, образование, воспитание, развитие и профессионализм населения и устранение последствий злоупотреблений при приватизации 1990-х гг.;

- развертывание педагогической пропаганды, педагогического просвещения для подъема уровня педагогического осознания государственными служащими, депутатами, руководителями и ответственными работниками учреждений и предприятий происходящего в стране, социально-педагогических влияний и последствий своей деятельности;
- построение всей педагогической работы в обществе и его структурах с ориентацией на утверждение в российской жизни духовной атмосферы и ценностей с бережным отношением к российской ментальности;
- внесение в государственные и местные органы управления предложений, касающихся: создания федеральных, региональных и местных органов по социально-педагогической и педагогической работе (не ограничивающейся образовательными учреждениями) в виде комитетов и общественных советов; проведения специальных социально-педагогических исследований педагогических проблем экономики по их заказу; регулярного информирования их о социально-педагогических влияниях различных аспектов рыночной экономики на население с выделением отрицательно влияющих и предложение педагогической помощи в их устранении; осуществления социально-педагогической экспертизы и совершенствования подготавливаемых решений по экономике; проведения социально-педагогического аудита деятельности разных организаций;
- повсеместное осуществление педагогической работы с полным пониманием социально-педагогических условий в обществе, влияний перекосов практики демократических реформ и рыночной экономики (никакое педагогическое учреждение не может быть изолированным островком чистой морали в океане аморальности и несправедливости, с которыми могут сталкиваться обучающиеся, педагоги и работники; поэтому невозможно готовить молодежь к жизни, ограничивая образовательный процесс только некоторыми факторами);
- введение в систему непрерывного образования *подготовки обучающихся к цивилизованной жизнедеятельности в условиях рыночной экономики* и изучение вопросов *экономической педагогики*;

¹ Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. С. 125.

- обеспечение усиленной подготовки студентов — будущих управленцев, предпринимателей, менеджеров, экономистов, журналистов по педагогике рыночных условий (а также в системе повышения квалификации и переподготовки соответствующих специалистов);
- содействие союзам предпринимателей и менеджеров в изучении с их членами вопросов педагогики в их деятельности и разъяснение, что педагогически эффективная работа с персоналом повышает производительность труда, прибыльность и стабильность предприятий;
- создание при союзах предпринимателей и менеджеров общественных групп из числа их авторитетных членов, способных «без выноса сора из избы», по-товарищески и при участии профессиональных педагогов устранять педагогические недостатки в деятельности отдельных предпринимателей и менеджеров, повышать их имидж и авторитет у потребителей, граждан и коллег;
- разработка моральных кодексов для государственных служащих, предпринимателей и менеджеров;
- регулярный показ средствами массовой информации и печати положительных примеров социально ориентированной деятельности, спонсорства, меценатства частных предпринимателей, менеджеров и других субъектов экономики и пропаганда их опыта;
- стимулирование социально ориентированного и нравственно корректного предпринимательства и менеджмента проведением союзами предпринимателей и менеджеров (а возможно, и государством) ежегодных региональных и общероссийских конкурсов с введением специальных премий, знаков, эмблем и присвоением почетных званий.

Народная педагогика

Мощный поток непрерывных социально-педагогических и иных влияний на каждого человека и группы оказывают распространенные и исторически сложившиеся в народе взгляды на мир, жизнь, общество, их ценности, религиозность, чувства, вкусы, нормы поведения, действующие в обыденной жизни традиции, обычаи, привычки, правила поведения, признаваемый правильным образ жизни, предания, мифы, притчи, народные сказки, песни, фольклор, пословицы, поговорки¹. Это то, что философы и социологи относят обычно к обы-

¹ Волков Г.Н. Этнопедагогика. Чебоксары, 1974; Волков Г.Н. Этнопедагогика. М., 1999; Атангулов У.Ш. Постулаты-назидания народной педагогики // Педагогика. 2001. № 7. С. 40—42; Борликов Г.М. Экологическая направленность этнопедагогики калмыков // Педагогика. 2001. С. 52—57; Габитова Р.К. Этнопедагогический аспект башкирского фольклора // Педагогика. 2002. № 1. С. 45—51; Кукушин В.С. Этнопедагогика. М.; Воронеж, 2002; Хайрулдинов М.А. Возвращение к истокам: народная педагогика крымских татар // Педагогика. 2004. № 7. С. 99—107.

денному сознанию. Народные нормы жизни усваиваются под влиянием родителей, старших, стариков, окружающей национально-этнической среды и с применением порой нестандартных методов. Это и есть то, что называется *народной педагогикой*. Отрасль педагогической науки, исследующая народную педагогику, особенности людей, принадлежащих к разным национально-этническим группам, и специфику организации педагогической работы с ними в процессе образования, труда и жизни именуется *этнопедагогикой*.

Народная педагогика общностей в значительной степени воплощает в себе типичные черты личности и поведения данного народа, сложившиеся в его культуре и многовековой истории, передающиеся социально-педагогически из поколения в поколение. Люди, как говорил классик, не только физически, но и духовно творят друг друга. Этот народный феномен, исторически сложившийся образ мира и жизни в нем, склад мышления, образ мыслей, оценок, духовных установок, привычных социальных предпочтений и вкусов, сложившихся в духовной культуре, психологии людей — интегральный продукт миллионов судеб, размышлений и осмысления своего опыта поколений людей, получил название *менталитет*¹. Он присущ всему социуму определенной категории людей и индивидуализировано — большинству индивидов определенной национально-этнической группы, передается целенаправленно и стихийно из поколения в поколение.

А.И. Ильин писал: «Каждый народ по-своему вступает в брак, рождает, болеет и умирает, по-своему лечится, трудится, хозяйствует и отдыхает, по-своему горюет, плачет, сердится и отдыхает; по-своему нищенствует, благотворит и гостеприимствует; по-своему строит дома и храмы; по-своему молится и геройствует... Чувство любви к родине уходит корнями в глубины человеческой бессознательности, в жилище инстинкта и страстей»².

Основываясь на совпадающих данных работ разных авторов³, можно выделить в менталитете россиян ряд передающихся из поколения в поколение особенностей (рис. 5.4).

¹ От лат. *mentalis* — умственный. Менталитет именуют еще «национальным характером».

² Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1993. С. 228—229.

³ Бердяев Н. Судьба России: опыты по психологии войны и национальности. М.: Мысль, 1990; Лосский Н.О. Условия абсолютного добра. М.: Политиздат, 1991; Лосский Н.О. Избранное. М.: Правда. 1991; 1000 лет русского предпринимательства: из истории купеческих родов. М.: Современник, 1995; История предпринимательства в России. Кн. 1 и 2. М.: Российская политическая энциклопедия, 2000.

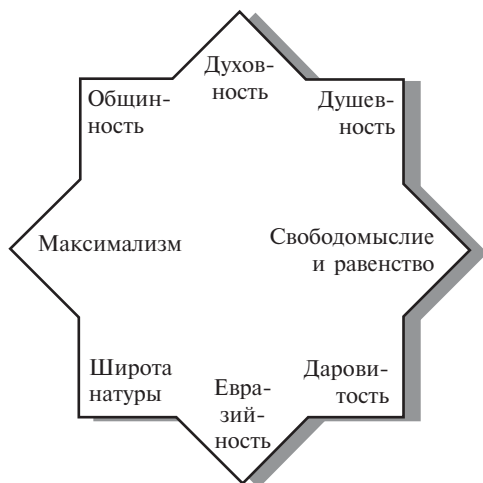


Рис. 5.4. Менталитет россиян

1. Духовность. Сознание россиян отличается безусловным приоритетом духовного над материальным, подчинением жизни и поступков духовному началу, а не слабостям плоти; национальной толерантностью, веротерпимостью; исканием высших ценностей жизни, правды, справедливости, добра; борьбой со злом; системой ценностей, отдающей приоритет действиям «по божески», по справедливости, по совести; острым и долгим переживанием несправедливости и поисками ее восстановления. Такая особенность вошла в сознание россиян из опыта тысячелетней истории православия на Руси, сосуществования его и ислама, совместной жизни людей разных национальностей. Это стержневая особенность, придающая всем другим своеобразные черты. В частности, в российской народной этике нет культа богатства, есть даже презрение к буржуазной сосредоточенности на собственности, а народное понимание стяжательства отражено в мудростях: «лишнее не бери, карман не дерь, души не губи»; «живота (богатства) не копи, а душу не мори», «богатство перед богом большой грех», «богатому черти деньги куют», «пусти душу в ад — будешь богат», «в аду не быть — богатства не нажить», «копил, копил да черта купил», «деньгами души не выкупишь» и др. Ф.М. Достоевский писал, что русский народ оказался, может быть, единственным великим европейским народом, который устоял перед натиском золотого тельца, властью денежного мешка. На Западе же реформированное католичество (протестантизм) было обращено прежде всего к земным ценностям и стало главным двигателем капиталистического бизнеса.

2. Душевность. Она приоритетна нравственных начал в жизни россиян, которые отличаются чуткостью к душевной жизни другого че-

ловека, сострадательностью, доброжелательностью к другим людям как носителям «души», нежеланием обижать другого, общительностью, стремлением строить отношения по-душевному, по-братски, откровенностью, доходящей порой до простоты, готовностью на бескорыстную помощь, внимание, оказание искренней моральной поддержки. Такие особенности противоположны жестокости жизни, холодности и безразличию представителей западных государств. Проявление душевности и доброты логично связывается в сознании россиянина с ожиданием подобного же отношения к себе, а отсутствие этого, а тем более обман оцениваются неодобрительно, как оскорбление, а порой и как враждебность. Для россиян характерна доверчивость (не раз тем не менее подводившая их): когда они ведут дела честно, предполагают честность и у другого. Душевность россиян способствует развитию общинности, дружбы и коллективизма в группах и больших общностях.

3. Общинность. Возникла в согласии с предыдущими особенностями ментальности, а также соборности, под которой понималось единство верующих на основе общей любви к Богу, к правде Божьей, объединявшей их вокруг Церкви, сплотивавшей и направлявшей на выполнение общих богоугодных дел. Были в истории России и другие обстоятельства, которые побуждали к единению, сплочению, решению задач «всем миром». Эта особенность не признает самоценность индивидуализма, но вовсе не отрицает роль индивидуальности. Это еще одно коренное отличие менталитета россиян от западно-европейского и американского менталитетов.

4. Свободомыслие и равенство. Исторический опыт учит, что россиянам присуща любовь к свободе и высшему ее выражению — свободе духа. Свобода духа расценивается ими выше, чем плен материального накопительства. Один из иностранных авторов писал: «В русском живо чувство, что собственность владеет нами, а не мы ею... что в богатстве задыхается духовная свобода». Свобода духа выражается и в стремлении россиянина к тому, чтобы все нормы и ценности жизни получили его личную умственную санкцию. Историки расценивают это как склонность россиян к демократии. Считается, что народ, обладающий такими особенностями, предъявляет высокие требования к государству и управлять им трудно. С этим связывается и традиционное для россиян сближение основных сословий общества, что находило, в частности, выражение в широком размахе меценатства и благотворительности.

5. Максимализм. Характерен для россиян и порожден высокими помыслами, стремлением к добру и совершенству, заложенными первоначально глубокой верой в правоту и реальность религиозных идеалов жизни. Эта черта народного характера проявлялась в большой силе

воле, страстности, полной самоотдаче, способности действовать «через не могу», проявлять в сложных ситуациях смелость и жертвенность. Вместе с тем это сочетается со склонностью к самобичеванию, высокой критичностью к действиям других. Образно говоря, это жизнь по схеме «все или ничего»¹. Максимализм проявляется в слабо развитом чувстве меры, нелюбви к средним положениям и результатам, к неопределенности. Максимализм парадоксально выражается у россиян в долготерпении, которое в конце концов лопається, завершаясь слабо взвешенной по последствиям бурной активностью, взрывом экстремизма, агрессивности, всеразрушения, что опасно во всех отношениях.

6. Даровитость. Постоянные усилия в достижении высоких целей, поиск наилучших путей, изобретательность в этом, большие трудности, которые пришлось преодолевать в истории, развили в россиянах теоретический и практический ум, умелость в делах, живое воображение, творческие способности, любовь к красоте и утонченно-эмоциональное ее восприятие, эстетические, музыкальные, песенные и художественные дарования. Талант российского народа, его интеллектуальные способности, творческие достижения в науке и искусстве, их самобытность всегда восхищали заграницу. Правда, они не всегда сопровождались умением воплощать идеи и творческие находки в жизнь, и многие достижения воплощались за рубежом, принося доходы и иную пользу другим странам и народам.

7. Широта натуры. Исследователи связывают ее возникновение с огромными пространствами России, обилием земли и природных ресурсов. Она проявляется прежде всего в привычке мыслить не в пределах своего малого клочка земли, собственности, а выходить на далекие горизонты, учитывая не только близкую, но и дальнюю перспективу, действовать с размахом, расширять сферу своих интересов, использовать все возможности. Для широты характерна щедрость, выражающаяся как в благотворительных, социальных целях, так порой и в неоправданных расходах². Широта души проявляется в исторической

¹ Поэт А.К. Толстой так выразил его стихотворно:

Коль любить, то без рассудку,
Коль грозить, так не на шутку,
Коль ругнуть, так сгоряча,
Коль рубнуть, так уж сплеча!
Коли спорить, так уж смело,
Коль карать, так уж за дело,
Коль простить, так всей душой,
Коли пир, так пир горой!

² Известен исторический факт распространенности мещанской жизни у малокультурного купечества — с размахом, с разбрасыванием денег и выставлением напоказ своего богатства и «значительности». Нечто подобное наблюдается сейчас, особенно у «звезд» эстрады и шоу-бизнеса, заполняющих страницы журналов фотографиями своих богатых домов, роскошных интерьеров комнат и самих себя на их фоне, на палубах яхт и пляжах экзотических стран.

традиции российской интеллигенции, купечества и промышленников, которые стремились помимо занятия своим делом проявлять заботу о неимущих, способствовать улучшению жизни других социальных слоев населения, активно участвовать в решении социальных проблем и развитии культуры в стране. Обратной стороной широты выступает зачастую невнимание к «мелочам», пренебрежение ими, известная беспечность, выражаемая зачастую словами «авось», «небось», «что будет — то будет», «обойдется». Случается, что четкая организация, дисциплина, организованность, порядок, аккуратность в учете и ведении дел относятся к категории «мелочей», которыми пренебрегают.

8. Евразийность. Россия — территориально и по особенностям населяющих ее народов — евроазиатская страна. Но уже 300 лет россияне подвергаются попыткам европеизации как извне, так и изнутри, словно влияние Востока несет нечто отсталое и постыдное, от чего надо отмежеваться и поскорее уничтожить. Словно идеальное будущее — это всемирно «выравненное» человечество с ничем не отличающимся населением на всех материках и единственный путь к этому — насаждение западного мышления, западных ценностей, интересов, отношений, вкусов и пр. Однако реальная особенность российского менталитета, сложившегося веками, в равной степени ценит западный и восточный опыт, культуру и не противопоставляет их. Россиянин в равной степени понимает особенности стран с западным и восточным менталитетом, расположенных по южным, восточным, западным границам, и стремится строить нормальные отношения со всеми. Такие взаимоотношения особенно ценятся странами Востока, и Россия нередко выступает посредником между ними и Западом, который не понимает Восток, как, впрочем, и Россию, пытаясь с помощью российских «западников», у которых голова повернута только на Запад, подчинить ее своему влиянию.

Исследователи менталитета отмечают некоторую противоречивость особенностей и даже *негативные стороны* российского типа личности: невзыскательность и терпеливость, трудность на подъем, долгую раскачку («долго запрягают, но быстро едут»), определенную пассивность и леность, недостаточную аккуратность, организованность, самодисциплину, возможность бунтарства. Они считают, что такие проявления относятся не к первичным чертам менталитета, а к диалектичности достоинств. Так, общинность россиянина нередко проявляется в иждивенчестве, ориентированности на помощь, склонности винить других в своих проблемах. Противоречивость черт и служит, вероятно, основанием для мнений о «загадочности русской души».

Описанные и другие особенности менталитета россиян нуждаются в понимании при педагогической работе, начиная с обеспечения общественных преобразований и кончая содействием личностному

становлению россиян всех категорий. Целесообразно опираться и развивать народно-традиционные сильные стороны общностей и личностей и локализовать проявления слабостей, одновременно способствуя их преодолению. В повышенном внимании нуждается развитие качеств, которые необходимы в современной жизни, но бывают недостаточно развиты у современных россиян: духовность, душевность, активность, инициативность, предприимчивость, излишняя терпимость к недостаткам жизни, общественная активность, организованность, коллективизм (корпоративность), бескорыстие, стремление к самодостаточности и преодоление иждивенчества, трудолюбие, требовательность к себе. Необходимо и воспитание активного патриотизма, причастности к судьбам России и ее народа, чувства достоинства россиянина. Стоит вспомнить слова П.А. Бердяева о том, что русский «...любит Россию, но он не привык чувствовать себя ответственным перед Россией»¹.

Центральными в работах Д. Ушинского выступают идеи народности воспитания, права народа на полноценное образование, признания творческой силы народа в историческом процессе, приоритета воспитания в «создании истории».

5.3. Социальная педагогика коллектива

Группа, коллектив в педагогике

Малые группы (коллективы) всегда играли исключительно важную роль в жизни людей, организаций и всего общества. Они существуют повсеместно — в семьях, быту, в школах, труде, воинской службе и др. Небольшие по численности, они не только объединяют людей в непосредственных контактах, общении и взаимодействии для достижения целей, отвечающих интересам каждого человека, но и выступают источником, формой организации, усвоения и развития его познавательного, социального и профессионального опыта. Вместе с тем они представляют и реальный, доступный каждому своеобразный социальный полигон для индивидуального самовыражения, самоутверждения и саморазвития.

Человек обычно одновременно является членом разных групп, и взаимосвязи с ними оказывают на него то или иное влияние. Одна из них, в которую человек деятельностно и психологически включен наиболее сильно (которая привлекает его больше всего), сказывается наиболее сильно на характеристиках воспитанности и др., называется *доминирующей*. Группа людей, с которой он непосредственно контактирует больше всего, именуется *первичной* (например, учебная), а бо-

¹ Бердяев Н. Судьба России: опыты по психологии войны и национальности. С. 74.

лее крупная, частью которой является первичная и с членами которой он контактирует реже (например, школа), именуется *вторичной*.

Характеристики групп, средств и способов их организации, взаимодействия, общения, особенностей и взаимоотношений в них людей, достигаемых результатов, удовлетворенности от них во многом определяют социально-педагогические влияния. Так, в учебных группах преобладает индивидуально-совместный труд, а в трудовых — коллективно-совместный (например, на технологическом конвейере результат труда складывается из последовательных действий каждого), и это по-разному сказывается на членах групп. Духовная атмосфера группы учит чему-то каждого, придает определенную направленность мыслям и стремлениям, воспитывает отношения к делу и людям, приучает к соблюдению определенных норм поведения, влияет на изменения в качествах, способствует проявлению своих возможностей и развивает.

Группа не статична по внутренним, человеческим, психологическим и педагогическим характеристикам. Не постоянны условия *внешней* (по отношению к данной группе) *среды*, которые влияют на нее (т.е. в обществе, в системе образования, сфере труда, военном деле, в большом образовательном учреждении и др.), как-то меняются задачи ее *деятельности*, возникают свои трудности. Происходят перемены и во *внутренней среде* — во взаимоотношениях между членами группы: меняются по разным причинам они сами, их интересы, мнения, оценки, желания, нормы поведения и др. Все может спланировать людей в группе или разобщать ее, способствовать достижению цели ее существования и деятельности или мешать, оказывать неоднозначные влияния на всех ее членов и отдельных индивидов.

Складывающаяся и существующая в группах духовная атмосфера в зависимости от всех перемен и влияний на нее, степени социально-педагогической благоприятности влияний на своих членов и их деятельность различается по трем уровням ее социальной (собственно социальной, профессиональной, социально-психологической и социально-педагогической) развитости: первый уровень считается *низким*, второй — *средним*, третий — *высшим* (чаще его называют *уровнем коллектива*).

Коллектив — группа высшего уровня развития, в которой ее члены объединяются единой общественно значимой деятельностью, спланированы стремлением к достижению ее общей цели, находят возможности в ней для удовлетворения своих интересов, проявлений индивидуальности, определенной самореализации. В такой группе взаимоотношения строятся на основе коллективизма, дружбы, товарищества, взаимного уважения, взаимопомощи и поддержки, которые положительно влияют на воспитанность, обученность, образованность

и развитость друг друга (в разной степени). В коллективе присутствуют здоровое общественное мнение, дружелюбные настроения, традиции, обычаи, нормы поведения, отношения коллективизма, долга, ответственности, сотрудничества. У его членов сильно чувство чести коллектива, сохранения и укрепления его доброго имени, стремления к достижению общих высоких результатов, совпадающих и с личными интересами.

Важная особенность коллектива и в том, что он *осознает* себя как педагогическая сила, *верит* в свою возможность оказывать воспитательное, обучающее и иное влияние на своих членов, *проявляет* целенаправленную активность в осуществлении воздействий на всех и особенно на нуждающихся в помощи, поддержке, повышении профессионального мастерства, преодолении испытываемых трудностей и имеющихся личных слабостей и др. Примечательно и то, что его педагогическая активность обычно выходит за пределы внутренней жизни коллектива — он помогает своим членам в жизни за его пределами.

В коллективе, который состоит из более мелких образований (учебных групп, бригад, цехов, воинских подразделений и пр.), создаются (в том числе по инициативе самого коллектива) и функционируют различные общественные формирования, активизирующие и усиливающие механизмы саморегуляции внутренней жизни и деятельности (советы, группы, комиссии, отряды, редколлегии). В них есть также общественно уполномоченные (ответственные) за какую-то работу лица, связи с общественными формированиями других коллективов. При такой организации работы обогащается и улучшается духовная жизнь коллектива, достигаются более высокие результаты, усиливаются социально-педагогические влияния на членов коллектива. Все это свидетельствует и о том, что коллектив выступает не только объектом, но и субъектом таких влияний и воздействий. В статье «О народности в общественном воспитании» (1857) К.Д. Ушинский обратил внимание на «невидимый дух учебного заведения», который «живет, кажется, как домовый, в стенах заведения и равно подчиняет себе всякий личный характер». Позже он определял этот феномен как «воспитательную силу».

При меньшей представленности в духовной атмосфере группы, ее внутренней жизни и деятельности описанных характеристик подлинного коллектива говорят о *среднем* или *низком* уровне педагогической сформированности его (или условно — о «коллективе среднего, низкого уровня»). Группу низкого уровня развития характеризуют разобщенность и конфликтность, нарушения моральных и даже групповых норм, слабость чувств взаимной и личной ответственности, чести и долга. Вместе со снижением уровня снижаются все показатели деятельно-

сти, способность к групповой саморегуляции, уровень полезных социально-педагогических влияний и наблюдается утрата свойства быть их подлинным субъектом. Низкий уровень сформированности — одна из важнейших причин и показатель недееспособности группы, а также наносимого своим членам социально-педагогического ущерба¹.

Изложенное относится ко всем группам и коллективам — детским и взрослым, учебным и трудовым, педагогическим и военным и иным. Педагогический принцип воспитания в коллективе и через коллектив предполагает создание коллективистской атмосферы и отношений, положительно влияющих на всех членов, а включение самих членов в создание такой атмосферы имеет значение для них самих.

Никто не в силах отменить закономерное педагогическое влияние других людей, социальной среды на человека. Жить среди людей и не зависеть от них невозможно, как бы этого ни хотелось кому-то. Попытки некоторых «новаторов» изобразить дело так, что свободное развитие личности — это развитие, которое зависит только от самой личности и больше ни от кого, не более чем антинаучная фантазия, конъюнктурное подлаживание под модные политические идеи, рецидив политизации педагогики, имеющие, к счастью, как болезнь, преходящее значение.

Некоторые критики теории коллектива не приемлют коллективизм как качество современной личности, понимая его как нечто противоположное индивидуальности. В действительности тут путаница (если не сознательное искажение). Коллективизм — это умение человека понимать интересы других людей и согласовывать с ними свои, действовать обдуманно, не нанося им ущерба, уважать их права и свободы. Противоположное ему качество не индивидуальность, а индивидуализм — забота только о себе, пренебрежение к интересам, правам и свободам другого человека. Свобода, понимаемая как игнорирование разума, как сплошное удовольствие и «расслабление» неизвестно после каких трудов, как удовлетворение низменных страстей, как жизнь сегодняшним днем без перспективы — иллюзорная свобода. О какой свободе и индивидуальности может идти речь, на-

¹ Часто слово «коллектив» в разговорном языке (а порой и в научных публикациях) употребляется без точного его значения, например «коллектив учебной группы», «трудовой коллектив», даже если он по характеристикам развитости не имеет ничего общего с коллективом. Запретить это невозможно, но компетентный педагог всегда должен подумать о том, есть ли в группе то, что позволяет называть ее коллективом. Компромиссом могут быть словосочетания — «подлинный коллектив», «коллектив низкого уровня развития», «коллектив недостаточно высокого уровня социальной развитости», «не полностью сложившийся коллектив» и т.п.

пример, в буйствах фанатов футбольной команды, вольностях новомодных течений в одежде и причёске или жизни наркоманов? Каждый, думая, что он свободен, в действительности лишен свободы начисто и обречен на подражательство, вовлечен в поток страстей определенной группы и безвольно увлекаем им; он в полном психологическом и поведенческом плену и не смеет разорвать пути из страха быть осмеянным, униженным, а то и подвергнутым физической расправе.

Выше уже отмечалось, что успех в любом деле все больше зависит от умения человека учитывать и использовать связи и зависимости, от умелого партнерства и сотрудничества. Воспитывать индивидуалиста — человека, живущего только для себя, понимающего свободу как своеволие, вседозволенность, наплевательское отношение к другим, а поведение — как порывы, движимые только желаниями, — значит смотреть назад, а не вперед, направить вектор педагогики противоположно вектору развития человечества и всех сфер современного общества, не идти в ногу с исторической необходимостью и неизбежностью усиления взаимосвязей в мире, стране, группах. Формирование коллективизма, кроме того, в наибольшей степени соответствует традиционной российской педагогике и национальному менталитету. Если для французов идеальна формула «свобода — равенство — братство», то для россиян более приемлема другая: «братство — равенство — свобода». Вот почему известные ученые-педагоги И.Ф. Харламов, В.А. Сластенин, Б.Т. Лихачев и др.¹ считают, что сформулированный педагогикой **принцип воспитания в коллективе и через коллектив** незыблем, его значение даже возрастает, а реализация усложняется.

Группа людей, связанных между собой жизнью, деятельностью, интересами, является живым социальным организмом, при педагогической работе с которым стратегическим



А.С. Макаренко

направлением выступает помощь ей в превращении в *подлинный коллектив*. В педагогике достаточно отработана и многократно проверена система такой работы, основы которой были заложены А.С. Макаренко. В 1990-х гг. некоторые радикально настроенные педагоги и философы объявляли ее «антидемократичной, подавляющей индивидуальность, манипулирующей людьми» и требовали «демакаренизировать»

¹ См.: Харламов И.Ф. Педагогика. М., 1997; Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1997; Лихачев Б.Т. Педагогика. М., 1992.

вать» педагогику¹. При этом «забывалось», что она широко используется в таких демократических странах, как Япония, США, ФРГ и ряде других². Хорошо, что усилиями Российской академии образования эти наскоки были отвергнуты, значимость опыта А.С. Макаренко подтверждена, восстановлена преемственность между его работами и современными поисками особенностей работы с группами и коллективами.

**Педагогические
основы работы
с коллективом**

Работа с каждой группой, коллективом имеет свои особенности, вплоть до, так сказать, индивидуально-групповых особенностей каждой(-го) из них. Это определяется многими

обстоятельствами: возрастом людей, из которых состоит коллектив, их интересами, уровнем педагогической сформированности, степенью схожести (так, даже коллектив образовательного учреждения изначально различен по составу: коллектив руководства, педагогический коллектив, ученический коллектив, коллектив обслуживающего персонала); спецификой главной деятельности, ее целей и задач; длительностью существования (является ли он только что возникшим или давно сложившимся); уровнем реально существующей социальной развитости; условиями, в котором он находится (например, спецподразделение, находящееся по месту основной дислокации либо направленное в зону борьбы с терроризмом). Не априорно, а на основе исследований работы с разными группами (учебными, спортивными, трудовыми, военными, правоохранительных органов и др.) можно констатировать, что в каждой группе есть нечто общее, что позволяет говорить о некоторых общих основах работы с группой, коллективом.

А.С. Макаренко принадлежит замечательная по выразительности, верности и системной значимости для построения работы мысль: **настоящая педагогика та, которая повторяет педагогику всего нашего общества**. Конечно, это не значит воспроизводить все, в том числе и плохое, что пока имеется в нем, а моделировать в группах условия

¹ Вот мнение одного из них: Макаренко «...страшен тем, что талантлив. Тем, что стал певцом не внешней диктатуры, а глубоко внутренней, когда насилие с радостью принимается теми, на которых оно направлено. Макаренко создал набор примитивных догм, которые легко вкладывались в сознание учителя: для коллектива, через коллектив, в коллективе! Школа — завод! Мажор! Нам нет дела до личности! Совесть, гармоничное развитие, сострадание — буржуазные категории. Мы создаем педагогику параллельного действия, а это значит плевать на страдания каждого отдельного человека, лишь бы коллектив в фанфарном марше топал к начертаным победам! Макаренковщина истощала себя!». Невооруженным взглядом видны тенденциозность и критиканство, «черный пиар», сознательное приписывание А.С. Макаренко утверждений, которых он не делал, чтобы легче их «опровергать».

² Сообщалось, что только в ФРГ имеется около 800 групп и организаций, занимающихся пропагандой и помощью в применении этого опыта.

подлинно гуманного, демократического, правового гражданского общества — общества активных и деятельных личностей, уважающих других, гуманно к ним относящихся, сочетающих свои интересы с интересами группы, инициативно утверждающих в окружающем разумное и справедливое и устраняющих противоположное.

Первым направлением в такой работе выступает *организация общественно и личностно значимой деятельности группы*, способной пробудить, активизировать и направить педагогическое совершенствование личности ее членов. Деятельность, побуждаемая корыстными, асоциальными, противоправными целями и мотивами, решить личностно-совершенствующие задачи не может.

Второе направление связано с первым и выражается в организации *внутри направленной групповой активности членов группы* — их активности по совершенствованию организации деятельности членов коллектива по постоянному совершенствованию и укреплению его внутренней социальной среды, созданию благоприятной духовной атмосферы, хороших взаимоотношений, внимания к людям, условий учебы и труда. Участие в создании коллектива — не навязываемая каждому обязанность, лишение его свободы, самостоятельности, чувства собственного достоинства, а, напротив, *его личный интерес*, естественное желание жить и работать в благоприятных условиях, где к нему относятся справедливо, уважительно, признают его права, достоинство, успехи, заслуги, положительное в личности, что помогает достигать более высоких результатов учебы и труда.

В коллективе низкого уровня развития человек находится в угрожающей и мешающей ему среде, лишается уважения, прав, соответствующей им свободы, и у него остается лишь два выхода: покинуть группу или изменить человеческие отношения в ней. Задача педагога, менеджера, руководителя состоит в том, чтобы использовать ожидание и желание наиболее здоровой части членов группы и одобрять их неудовлетворенность условиями, поддерживать ростки активности, побуждать к созидательно совершенствующей группой деятельности, поощрять ее проявления, помогать, объединять вокруг себя таких учащихся и работников.

Описанные два направления работы составляют основу *личностно-социально-деятельностного подхода* в работе с группой, коллективом.

Третье направление работы исходит из понимания того, что тенденция к сплочению деятельности и появление педагогически полезной активности происходит лишь на основе *сплочения усилий группы к достижению единой, коллективной цели*, ради которой группа создавалась и которая значима для всех и каждого. Это достигается изначально и неустанно специальными *разъяснениями, совещаниями и занятиями* с группой, вывешиванием наглядных графических схем,

демонстрирующих важность вклада каждого. Принимаются меры по организационному обучению членов коллектива, суть которых в обогащении его членов знаниями, навыками, умениями и привычками поведения в организациях, работе в общественных формированиях, органах самоуправления (см. параграф 8.4). Обязательны ежедневные, еженедельные, ежемесячные подведения итогов и разборы деятельности группы, выявление и оглашение всего положительного, а также негативного, с анализом причин, упущений отдельных лиц, нанесших этим ущерб всем. Происходит *убеждение на опыте* в необходимости быть вместе, что сильнее сотен словесных разъяснений. Полезно составление наглядных и вывешенных на всеобщее обозрение графиков результатов учебы и труда, как индивидуальных, так и по микрогруппам, группам и организации в целом.

По результатам параллельно принимаются меры *по совершенствованию всех факторов, влияющих на настроения людей*. Даже в хорошем коллективе его жизнь не лишена внутренних напряжений, противоречий, отставания в чем-то, негативных влияний извне. Надо знать то, что происходит в группе, коллективе, какие есть мнения (даже ошибочные), настроения, недовольства, обострения взаимоотношений, конфликты, какие есть неформальные микрогруппы, отрицательные обычаи и традиции (распития по любому поводу, «дедовщина» и т.п.). Педагогу следует чаще быть среди людей (а не отсиживаться в кабинете), быть повнимательнее и поаналитичнее, проводить специальные беседы, опросы, выяснять, кто и как влияет на других, у кого и какая есть педагогическая запущенность, т.е. проводить *педагогический мониторинг*.

Один в поле не воин — гласит пословица. Практика подтверждает, что один педагог, руководитель чаще всего не в состоянии объединить усилия всей группы в достижении цели. Для этого ему необходимо добиться поддержки группы, и *начинать надо с актива* — части группы, изначально действующей так, как необходимо. Наблюдая с самого начала за людьми, педагог, руководитель подмечает наиболее добросовестных. Он усиливает индивидуальную работу с ними, советуется, дает задания оказывать помощь товарищам, поручает отдельные направления работы (например, контроль за чистотой в помещениях, безопасностью труда, экономией электроэнергии, расходованием материалов, ежедневный сбор данных об успеваемости и суточной выработке членов групп и группы в целом с последующим сообщением их по указанному адресу и др.). Он периодически собирает таких активистов для обсуждения разных проблем группы.

Одновременно нужно заботиться о постепенном увеличении численности актива, включении в его состав и других членов, у которых наблюдаются устойчивые положительные изменения поведения. На

базе такой работы с активом *создается демократическая структура самоуправления в группе*, начавшаяся с работы активистов, показывающая пример в работе и разъясняющая другим необходимость и полезность «прекращения валять дурака» и делать, как советует и требует руководитель. Кроме них по инициативе руководителя и группы создаются общественные формирования в виде групп для контроля за отдельными результатами деятельности коллектива (например, за обеспечением правовых и социальных гарантий членов группы, расхождением материалов, соблюдением мер безопасности, соблюдением гигиены), для помощи заболевшим, ветеранам и инвалидам, повышения качества¹ учебы и труда, профессионализма, культуры языка и общения, по спортивным соревнованиям, организации праздников, поздравлений с днем рождения, закупки билетов на концерты и театры и др. В состав таких самостоятельных групп включаются все желающие. Важно удачно подобрать (избрать) старших таких формирований, наставников из числа учителей, руководства для помощи им. Избираются, где это возможно, и представители коллектива для участия в работе управленческих структур (совета, комиссии, коллегии, оперативного совещания и др.). Такая практика предусмотрена и действующими в России нормативными документами по образованию.

Ныне в мире стало практиковаться изучение общественного мнения в коллективах, настроений, предложений по совершенствованию работы, какой-то стороны жизни коллектива, подготовки к знаменательному событию и др., что целесообразно специально поручать членам групп и общественным формированиям. Во всей этой работе прослеживается процесс постепенного превращения группы в коллектив, который проходит в четыре этапа:

- первый этап — педагог, руководитель разъясняет, показывает, призывает, требует, но нередко его поддерживает искренне, делами только небольшая часть членов группы;

¹ В 1950-х гг. в Японии массовым стало движение «кружков качества» на производствах (в цехах, бригадах, на участках). Их участники (3—5 человек) собирались ежедневно по окончании рабочего дня и обсуждали его итоги. Выяснялись возникшие проблемы, дефекты в работе, анализировались причины и разрабатывались предложения по повышению производительности труда и качеству продукции, которые сообщались руководству и уже на следующий день внедрялись в практику. Рабочие вносили и серьезные предложения по совершенствованию оборудования, технологических цепочек, улучшению качества поставляемого сырья и полуфабрикатов, связям с другими подразделениями. Это массовое движение сыграло важную роль в развитии хозяйства Японии и привело к известному ныне высокому качеству продукции. Опыт Японии распространился по всему миру, и «кружки качества» активно действуют и сейчас.

- второй этап — в движение по совершенствованию жизнедеятельности группы, поддержке педагога, руководителя подключается все увеличивающаяся часть сотрудников;
- третий этап — в деятельность по успешному решению задач включаются почти все, и это уже признак коллектива;
- четвертый этап — каждый член коллектива начинает уже не по указаниям педагога, руководителя, а сам предъявлять к себе и своей работе должные требования, проявлять творческую инициативу, осуществлять помощь другим.

Ч е т в е р т о е направление — *повседневная работа педагога, руководителя совместно с активом по обеспечению движения коллектива вперед, к цели*. Кратко и выразительно определил его А.С. Макаренко: форма жизни коллектива — движение вперед, форма смерти — остановка. Пагубна атмосфера невыразительной повседневности, «текучки», похожая на бег по кругу: все каждый день до предела загружены, что-то все время делают, спешат, но нет ощущения пользы, растет чувство бесплодности прилагаемых усилий и в мысли закрадывается вывод, что не нужно напрягаться. Недопустимо, поставив группе, коллективу цель, задачу, возвратиться к разговору о них и контролю лишь в конце установленного срока. Нужна повседневная кропотливая работа.

Оправдывает себя организация движения к цели *последовательным решением задач* (в течение очередной недели, месяца, квартала, полугодия), приближающих коллектив постепенно к конечной цели. Так, в начале работы по сплочению неорганизованной и плохо работающей группы могут быть поставлены задачи по наведению и постоянному поддержанию чистоты, порядка, оформления в помещениях, на территории, на спортивных площадках, по недопущению двоек и брака, по повышению среднего балла показателей группы за неделю и т.п. Затем задачи усложняются.

В успехе этой работы значимо ощущение группой происходящих перемен путем *создания атмосферы движения* к очередной и конечной целям. Это предполагает не только постановку задачи, цели, но и разъяснение их важности, способов достижения, организации, а также постоянную гласность для напоминания всем о них с помощью внутренней радио- и телесети, вывешивания бюллетеней, информации на стендах, проведение различных собраний, совещаний, сборов, работы с активом и ответственными исполнителями, оперативных сообщений о достигаемых текущих результатах дня, недели, успехах и недостатках, идущих впереди и отстающих, принимаемых мерах, с обсуждением того, что предстоит делать завтра, отдачей дополнительных распоряжений, проведение «пятиминуток» перед началом работы и по окончании ее, подведение итогов, разборов и др. Образно

говоря, в сознании каждого члена группы, коллектива непрерывно должна «гореть яркая лампочка» стоящей на повестке дня очередной общей задачи, привлекая к ней внимание, мысли и действия. Такая практика задевает людей «за живое», мобилизует, побуждает «не выпускать их вида», порождает состязательные отношения, нежелание отставать от других и выглядеть «гадким утенком», прилагать больше старания и требовательности к себе.

Обязательно надо *наполнять движение к цели переживанием удовлетворения и радости отдельными членами и всей группой*. Вообще, невыносимо жить в обстановке одних нагнетаний напряжений, указаний, упреков, критики. Радость нужна человеку не в отдаленном будущем, а повседневно. Поэтому следует видеть не только будни и плохое, но и пристально подмечать все, о чем можно сказать хорошо. Обязательно надо озвучивать достижения каждого, любые перемены к лучшему, не скупиться на добрые слова, дать возможность почувствовать членам группы (коллектива) внутреннее удовлетворение от одобрения, похвалы, поощрения, выраженных педагогом, руководителем, товарищами. Хорошо, когда радость и удовлетворение, особенно при заметных улучшениях, не мимолетны, а относительно длительны, растянуты. Такое можно сделать, если не ограничиться короткой словесной похвалой, а, например, поместить положительную информацию на стенд, портрет — на доску почета, проводить концерты по внутренней радио- и телесети по заявкам, награждать билетом на концерт, в театр, вручить какой-то подарок, премию, прибавить в окладе и пр. Человека и коллектив обычно обижает и демобилизует не критика, а то, что педагог, руководитель, товарищи не замечают ничего хорошего, а особенно прилагаемых усилий и изменений к лучшему. Коллектив, приносящий своим членам положительные переживания, притягателен и вместе с этим оказывает для них более сильное психологическое и педагогическое влияние.

П я т о е направление работы с группой, коллективом — *широкая организация их жизни, выходящая за рамки основной деятельности*. Люди устают от однообразия рабочих условий, постоянных напряжений, забот, проблем, от того, что видят друг друга с озабоченными лицами и нередко однобоко. Такими мерами могут быть: проведение внутриколлективных конкурсов и состязаний, участие групп и отдельных представителей коллектива в различных внеколлективных соревнованиях, кружковая работа по интересам, совместное проведение части досуга, свои КВНы, состязания по специальностям, на лучшего за месяц, посещение спектаклей и концертов, организация самодеятельности, участие в субботниках, благоустройстве территории и общежития, коллективная разработка особой эмблемы, девиза, обычаев,

норм поведения специально для своего коллектива, участие в шефстве над ветеранами (особенно одинокими стариками) и т.п.

Опыт свидетельствует об *исключительно большом* (и явно недооцениваемомся) коллективизирующем эффекте *регулярных спортивных соревнований* внутри коллектива (по шахматам, шашкам, настольному теннису, городкам, волейболу, мини-футболу, перетягиванию каната и пр.), индивидуальных и особенно командных — между подразделениями коллектива и своих спортивных команд с командами других коллективов. Важно, чтобы это были не эпизоды, а почти непрерывающаяся составная часть жизнедеятельности группы, коллектива (первенства, спартакиады — летняя, зимняя, в ознаменование юбилея... или дня...). Такая работа не только по-особому обогащает учебные или трудовые будни, но значительно расширяет масштабы и продолжительность окрашенных положительными эмоциями и воспитывающими влияниями событий. Неформальная обстановка при проведении таких мер позволяет людям раскрыться полнее и иначе, увидеть друг друга не выполняющими обязанности, а обычными людьми, быть человечнее, налаживать более тесные личные отношения, достигать большего взаимопонимания, лучше чувствовать свое единство, сплачивать коллективы.

Во всей этой работе обязателен *авторитет педагога, руководителя, обеспечиваемый личным примером деятельности и поведения, выбором стиля, тона работы*. Он должен излучать энергию, самоотдачу и страстность в работе, веру в успех, влюбленность в дело, быть эмоционально выразительным и психологически заразительным, проявлять доброжелательность и справедливость к людям, нетерпимость, если кто-то или что-то мешает делу и удовлетворению интересов других членов группы, быть общительным, доступным, искренним, открытым, не лгать и не лукавить. Причем надо быть на высоте достоинства и примерности как на глазах учащихся и работников, так в других ситуациях¹. Люди идут только за тем, кому верят, кто сам поступает так, как рекомендует другим. Неизменное проявление этих характеристик в стиле повседневной работы руководителя — обязательная предпосылка авторитета и исходное условие успеха в работе с коллективом (подробнее о педагоге и руководителе см. главу 10).

**Управление,
менеджмент
и коллектив**

Любая система нуждается в управлении, обеспечивающем ее существование, целостность, поддержание в определенном состоянии, или переводе в другое, соответствующее обстановке, условиям или целям системы. *Управление социальное* — система

¹ Есть остроумная, но подтвержденная жизненным опытом поговорка: «Скрыть что-то от подчиненных труднее, чем от ревнивой жены»

руководства человеческими общностями разного масштаба, вида. Оно бывает государственным, административным, военным и др. Менеджмент — рыночное управление в рыночных условиях, отличающееся существенными особенностями от другого вида управления — административного, осуществляемого в государственных структурах.

Общим в любом случае выступает управление персоналом. Без людей учреждение, предприятие, фирма — только мертвая схема. Оно само и результаты его функционирования всегда «дело рук» людей, продукт их ума, интересов, воли, воспитанности, образованности, обученности и развитости и др. Люди всегда работали и работают лучше, когда решают задачи не по принуждению, не из страха перед наказанием, а с желанием, в силу собственных убеждений, чувства долга и понимания ответственности. XXI век — век бурного развития интенсивных, тонких, интеллектуальных, высокопрофессиональных технологий — требует максимального проявления способностей работающими, энтузиазма, ума, профессионализма. Японские управляющие верно говорят: «Силой можно было принудить орудовать кувалдой, но думать — не принудишь». Поэтому управление должно быть ориентировано на двуединую цель и приносить не только материальную (финансовую) прибыль, *но и духовную, педагогическую* — в виде лучших образцов добросовестности, ответственности, творчества, воспитанности, профессионализма и др. Главная задача любого управления — превратить все в управляемой системе, всех работников из разрозненных «единиц» в единую сплоченную и слаженно функционирующую целостность, создав и для каждой наиболее благоприятные условия. Это задача системообразующая, сплачивающая, слаживающая, а применительно к персоналу — задача превращения его в коллектив, «трудовую семью», которая является важнейшей *педагогической функцией управления*.

Педагогические идеи управления пока мало проработаны в современных концепциях и практике управления и зачастую традиционно связываются с организацией воспитания и обучения работников, индивидуальной работой. Они нужны, но у управления есть более широкие и специфические возможности. Кроме описанной выше работы по созданию коллектива само управление должно быть социально-педагогичным и осуществляться по *принципу педагогически эффективного управления коллективом и через коллектив*. Управление, деятельность отдельных должностных лиц и специалистов по оптимизации социально-педагогических влияний обусловлены:

- *личностью руководителя;*
- *организацией и функционированием самой системы управления — действий, решений, мер, социально-педагогической и психологической чувствительности к персоналу;*

- *условиями труда* — социальными, материальными, трудовыми для персонала в целом и каждого работника;
- *связями между работающими* — групповыми, личностно-групповыми, межличностными;
- *отношениями между руководством и работающими*;
- *вниманием к внеколлективным связям и влияниям на работающих* — семейным, досуговым, коррупционным, криминальным.

Все эти факторы влияния сходятся в трех интегральных показателях эффективности управления:

- социальном и психологическом — *удовлетворенности* персонала условиями и результатами труда;
- социально-педагогическом — *оптимальности влияний* на персонал — его воспитанность, образованность, обученность и развитость;
- трудовом — *количестве и качестве общего продукта*, создаваемого трудом персонала, всем производством.

Позитивные показатели социально-педагогических влияний существенно изменяют систему отношений по вертикали управления: от руководства до рядовых работников. «Пирамида» управления по настоящему прочна и функционирует эффективно, если в ней есть встречные и сливающиеся воедино стремления, желания, усилия людей, исходящие не только сверху — от руководителя, но и снизу — от рядовых сотрудников, когда она прочна изнутри, в каждом элементе, и стоит на прочном фундаменте.

Ответственность руководителя повышенно велика, ибо ему даны большие права, но его управленческая деятельность окажется неэффективной, непедagogичной, если он попытается взять в свои руки все, быть везде, вмешиваться во все, лично решать все. Педагогично управлять — значит включать в управление: 1) всех должностных лиц, чьи функциональные обязанности предусматривают решение управленческих задач в определенных рамках; 2) общественные формирования, создаваемые специально для помощи руководителю и другим должностным лицам в совершенствовании какой-то сферы жизни организации; 3) отдельных рядовых работников (в виде оказания ими помощи руководителю какими-то консультациями, сбором необходимой информации и ее обработкой, участием в подготовке решений, внесении предложений по вариантам и аспектам подготавливаемого решения, обсуждением вариантов и способов выполнения решения, выполнением отдельных контрольных функций и пр.).

Надо создавать такую систему управления, в которой работник полностью мог бы проявить все свои возможности и быть заинтересованным (духовно и материально) в решении общих задач. В сущности, целесообразно *создание системного управленческого комплекса*,

основу которого составляет сплоченный и дружный коллектив, вносящий в управление силы саморегуляции поведения своих членов. Такой подход к построению управления повышает его эффективность, снимает напряженность отношений «верхов» и «низов», духовно сближает их, способствует развитию управленческого сотрудничества, действий в духе единой ответственности, долга и коллективизма. Он превращает персонал в активного соучастника установления организационного порядка, культуры и достижения целей, стоящих перед предприятием, учреждением, фирмой.

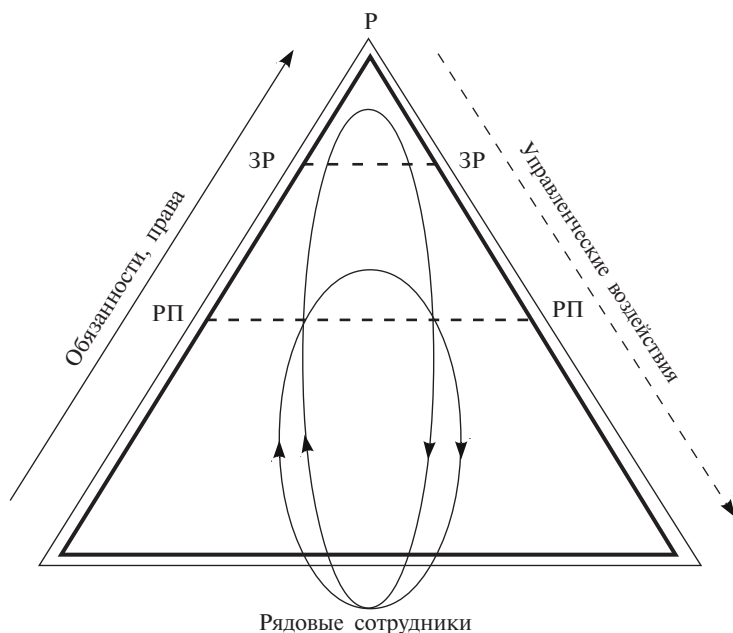


Рис. 5.5. Управленческая пирамида:

Р — первый руководитель; 3Р — заместитель руководителя;

РП — руководители отделов, служб

В психолого-педагогической **организационно-деятельностной концепции управления**¹ реализован отказ от представления о работе учреждения, предприятия, фирмы как работе руководителя, которому дана власть для использования подчиненных («исполнителей») в качестве средства, инструмента при решении стоящих перед ним (руко-

¹ Столяренко А.М. Психологические и педагогические проблемы управления в МВД, УВД. М., 1982; Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие. М., 2001. § 10.3.

водителем) задач, о руководителе как «погонщике». В основе ее лежит постулат о работе организации, характеризующейся согласованной коллективной деятельностью единомышленников-профессионалов, стремящихся к единой цели, где работает не один руководитель, а каждый сотрудник, внося вклад в общее дело. Управление исходит из презумпции доверия к возможности добросовестной и профессиональной работы сотрудников, из отношения к ним как к личностям, со своими стремлениями, позициями, потребностями, жизненными проблемами, а не как к «средствам», «винтикам», «исполнителям» воли руководителя. Задача умного, социально, гуманно и демократически цивилизованного руководителя не быть «погонщиком» каждого работника в отдельности, а создать такие внутриорганизационные условия, в которых каждый хотел бы и мог проявить, развить и удовлетворить свои профессиональные и личностные возможности.

Описанные основополагающие положения управления *имеют повышенное значение в условиях рыночной экономики*. Экономика всегда была и остается основой жизни общества, его благополучия, развития, процветания, уровня и качества жизни населения. С тех пор как возникли труд и общество, жизнь людей и ее улучшение обеспечиваются экономикой. Экономика — инструмент, призванный быть использованным государством для обеспечения социального блага всех слоев населения. Коренные изменения в экономике влекут коренные перемены в различных сферах — социальной, духовности, культуры, нравственности, криминальной и др., что ярко подтвердилось при смене в России социалистической экономики на рыночную.

Сейчас общепризнано в мире, что мощь, достижения, уровень и темпы развития экономики находятся в прямо пропорциональной зависимости от качества социального слоя управляющих и менеджеров, организующих деятельность учреждений, предприятий, производств, фирм, компаний страны. Управление и его рыночная разновидность — менеджмент стали социальной силой и двигателем прогресса.

Проявления воспитанности, других педагогических свойств, психологии людей в рыночной экономике и менеджменте многогранны. Экономика никогда не была и не может быть изолированной сферой в системе общества и подчиняться только неким собственным, «чисто экономическим» законам. Она функционирует и развивается не сама по себе, не независимо от людей, а, напротив, в зависимости от их сознания и воли. Экономические законы не объективны, как утверждают многие наши экономисты, а *объективно-субъективны*. Не люди нужны экономике, а экономика нужна людям. Экономика — тип хозяйствования, избранный и созданный самими людьми. Это средства и способы действий, придуманные людьми. Это экономические и производственные процессы, жизнь в которые вдохнул чело-

век и собственным участием придал им производительную динамику. Это продукты труда, воплотившие в своих потребительских свойствах трудовые способности их творцов. Это россыпи товаров и услуг на рынке, выбор из которых осуществляют люди по своим интересам, потребностям, вкусам и прихотям.

В общем, экономика без людей мертва. Вся ее история, настоящее и будущее представляют собой проявления меняющейся образованности, воспитанности, обученности и развитости людей, воплощенных в результаты ее производств и технологий. Это относится и к каждой производственной организации — государственной, производственной, образовательной, успехи которой есть успехи работающих в ней людей, коллектива, их достоинств и недостатков. Поэтому административное управление и менеджмент ничего не могут решить, не решая педагогических и психологических проблем человека и коллектива.

Времена «дикого, ковбойского» бизнеса и беспредельной, неконтролируемой и нерегулируемой свободы рынка уходят из жизни большинства цивилизованных стран, а сегодняшние случаи их проявления у нас — проявления отмирающего рудимента, призрака прошлого, не критически, к сожалению, внесенных извне в нашу страны. На смену такому бизнесу в ведущих капиталистических странах пришли идеи *цивилизованной, социально ориентированной экономики (социоэкономики), социальной ориентированности бизнеса и менеджмента, их социальной обязанности* считаться с интересами государства, общества, народа, *достигать равновесного состояния между прибылью и социальной целесообразностью, нести социальную ответственность* за положение в стране, настроения народа, социальную напряженность, недовольства населения и социальные потрясения, которые несут угрозу самому бизнесу, его стабильности и даже существованию. Есть понимание того, что без этого свободное предпринимательство *не имеет исторических перспектив*.

Все это свидетельствует о первостепенной необходимости всемерно усиливать педагогическую работу в системе образования, повышении квалификации и подготовке управленцев, менеджеров, т.е. готовить из них не деляг, ловкачей и мошенников, а формировать личности с социальной и гуманитарной ориентированностью¹.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте феномен социально-психологической действительности.
2. Что такое социально-педагогические факторы, социально-педагогические влияния, социально-педагогические условия, социально-педагогические результаты?

¹ См. подробно: Столяренко А.М., Амаглобели Н.Д. Психология менеджмента. М., 2005.

3. Опишите структуру социально-педагогической сферы общества и соотношение в ней управляемых и неуправляемых социально-педагогических влияний.
4. Дайте общую характеристику социально-педагогических влияний жизни общества и государственной политики на население.
5. Что такое цивилизованные условия жизни в обществе и его более мелких общностях с точки зрения положительных социально-педагогических влияний на личность граждан, работников, обучающихся?
6. Определите сущность, назначение социально-педагогической функции управления в обществе.
7. Какие обстоятельства современной жизни россиян оказывают на них цивилизованное социально-педагогическое влияние, а какие действуют отрицательно?
8. Проанализируйте социально-педагогические влияния важнейших направлений современного реформаторства, реальной реализации в нашем обществе рыночной экономики, демократизации, либерализации, защиты прав, предоставления свобод, обеспечения безопасности, образования, социальной политики. Оцените их с точки зрения вклада в решение задач, стоящих перед страной, педагогами и педагогикой.
9. Попытайтесь найти источники социально-педагогических влияний, которые способствовали и способствуют распространению негативных явлений среди молодежи и населения: снижению чувства патриотизма, верности делу многих поколений россиян, 1000 лет отдававших свои силы и жертвовавших жизнью во имя славы, укрепления силы, независимости России и счастья его народа; падению чувства национального достоинства; падению национального нравственности, культуры, престижа труда и честной жизни, слепой подражательности Западу; распространению нежелания учиться и трудиться, паразитизма и преступности, росту индивидуализма, эгоизма, монетарной расчетливости с игнорированием интересов коллектива и других, принесением вреда стране и будущим поколениям и др.
10. Самостоятельно попытайтесь оценить, как реально реализуется социально-педагогическая функция управления в нашем обществе. Что осуществляется в ней хорошо, а что недостаточно. Какие направления и факторы нуждаются ныне в повышенном социально-педагогическом управлении. Обсудите с товарищами возможности совершенствования управления ими на государственном уровне и на уровне вашей организации.
11. Охарактеризуйте феномен народной педагогики как явления и отрасли педагогики. Что в нашей народной педагогике сказывается социально-педагогически на молодое поколение положительно и что негативно?
12. Дайте педагогическую характеристику коллектива.
13. Опишите основные педагогические направления работы с коллективом.
14. Вспомните основные направления работы с персоналом учреждений и предприятий.

Библиографический список

- Арнольдов А.И., Бочарова В.Г.* и др. Социальная педагогика: вопросы теории и практики. М., 1994.
- Волков Г.Н.* Этнопедагогика. М., 1999.
- Гершензон В.Е., Смирнова Е.В. Элиас В.В.* Информационные технологии в управлении качеством среды обитания. М., 2003.
- Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М., 2002.
- Загвязинский М.П., Зайцев Г.Н., Кудряшов О.А., Селиванова Ю.П.* и др. Основы социальной педагогики / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.
- Кукушин В.С.* Этнопедагогика. М.; Воронеж, 2002.
- Курс лекций по социальной педагогике* / Под ред. П.Н. Городова. М., 1996.
- Лихачев Б.Т.* Социально-педагогические противоречия воспитания // Советская педагогика. 1990. № 5. С. 72—75.
- Мудрик А.В.* Социальная педагогика. М., 2001.
- Никандров Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000.
- Никандров Н.Д.* Ценности общества на рубеже XXI века. М., 1997.
- Предмет и функции социальной педагогики* / Под ред. Г.Н. Филонова. Тюмень, 1998.
- Семенов В.Д.* Социальная педагогика: история и современность. 2-е изд. М., 1996.
- Социальная педагогика* / Под ред. В.А. Никитина. М., 2000.
- Социальная педагогика: вопросы теории и практики (методические материалы).* М., 1994.
- Социальная педагогика. Теория, методика, опыт исследования.* Свердловск, 1989.
- Столяренко А.М., Амаглобели Н.Д.* Психология менеджмента. М., 2005.
- Тонков Е.Е.* Педагогическое управление конфликтом. М.; Белгород, 1999.
- Хохлов А.А.* Социально-педагогическая диагностика. Орел, 1996.



Глава 6

ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

Создает человека воспитание.

А. Сент-Экзюпери

Любая реформа, кроме моральной, бесполезна.

Т. Карлейль

Нет ничего важнее справедливости и нравственности. Распространение и углубление их антиподов в политике, экономике, жизни — дорога гибели человека, народа, страны человечества.

Автор

6.1. Сущность воспитания

Сущность воспитания и воспитанности

Воспитание всегда было в центре внимания педагогики и педагогов. Заметный вклад в теорию воспитания внесли отечественные педагоги XIX—XX вв. — К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.П. Пинкевич, Н.К. Крупская, В.Н. Шульгин, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.М. Коротов, Ф.Ф. Королев, Э.И. Моносзон, И.А. Каиров, В.И. Журавлев, В.Е. Гмурман, М.Ф. Харламов, Г.Н. Филонов, З.А. Малькова, В.А. Сластенин, Б.Т. Лихачев и др. Воспитание имеет первостепенное значение и ныне, в переломный момент жизни России, при вызовах к его осуществлению в условиях ломки сложившихся десятилетиями и веками стереотипов жизни россиян. Общечеловеческие истины воспитания не устаревают, но их утверждение в жизни сегодня нуждается в новом понимании, организации и методиках. Педагогическая наука испытывает затруднения в осмыслении возникших проблем воспитания, а практика грешит неоправданно поспешным, огульным отказом от опыта прошлого¹.

У педагогической науки при исследовании проблем воспитания (как и в образовании, обучении и развитии) есть свой подход, соответствующий ее предмету. Оставаясь самостоятельной наукой и используя для решения задач воспитания свои методы и концепции, она, когда надо, прибегает к отдельным положениям других наук — философии, социологии, политологии, этики, истории, этнографии, психологии, также проявляющих интерес к проблемами воспитания.

¹ См.: Барсукова Т.И. Российская мысль о государственной пользе в сфере воспитания // Педагогика. 2001. № 7. С. 67—72. Обнадеживает сообщение, что у нас разрабатывается общенациональная программа развития воспитания. См.: В Российской академии образования // Педагогика. 2003. № 3. С. 3—13; 2003, № 3. С. 3—13.

На начало ХХI в. остается немало вопросов, начиная с серьезных разночтений в понимании самой категории воспитания и его соотношений с другими важнейшими категориями педагогики и ее практикой¹. Распространен подход по «принципу матрешки»: воспитание — ведущая, всеобъемлющая категория, а остальные (образование, просвещение, обучение, развитие) — наполняющие ее части. Его сторонники сводят, таким образом, воспитание к некоей сумме педагогических результатов, исходя, очевидно, из желания, чтобы на него работало все. Это в принципе верно, но приводит зачастую к фактическому отрицанию воспитания как особой реальности, категории и работы, к тому, что все говорят о воспитании, но мало кто им предметно занимается. Слабость такого понимания хорошо раскрыта в словах В.Г. Белинского: «Воспитание! Оно везде, куда ни посмотрите, и его нет нигде, куда ни посмотрите»². По-видимому, для исключения возможности таких упреков говорят, что есть воспитание «в широком смысле» — всеобъемлющее (отождествляемое теперь порой и с социализацией)³ и есть «в узком смысле» — особая работа (сводимая даже до решения узкой воспитательной задачи). Есть и ортодоксы, утверждающие, что «чистого воспитания» вообще нет.

Другой вариант «принципа матрешки»: главное — образование, а все остальное — ее части, т.е. воспитание существует, но как относительно второстепенное и подчиненное образованию явление.

Разное понимание сути, значимости и взаимосвязей основополагающих категорий находит свое определенное выражение и в выстраивании их цепочки: в одном варианте — воспитание, образование, обучение, развитие; в другом — образование, воспитание, обучение, развитие; в третьем — образование, обучение, воспитание и развитие. Подобный разброс мнений по главным позициям парадигмы в науке недопустим, и нужны энергичные усилия по сближению точек зрения с проявлением научной толерантности.

Что имеется в виду, когда в реальной жизни люди говорят о человеке: «он воспитан» или «он не воспитан»? Наличие-отсутствие грамотности? диплома о высшем образовании? умения решать алгебраические задачи? уровня интеллекта? организаторских способностей? мышечной силы? Или другое? Разумеется, другое: при умении читать, считать, наличии диплома об образовании, даже ученой степе-

¹ Существующее состояние проблемы воспитания один из педагогов назвал даже «полной неразберихой».

² *Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.)*. С. 286.

³ Есть и утверждения, что воспитание — часть социализации (что, по-видимому, верно. — А.С.) и что социализация — часть воспитания. См.: *Российская педагогическая энциклопедия*. М.: БРЭ, 1993. Т. 1. С. 165.

ни, высокой профессиональной умелости человек может быть невоспитанным и, напротив, при их отсутствии — воспитанным¹. Имеются в виду основные социальные характеристики человека как гражданина, обладателя духовных, мировоззренческих, моральных, патриотических, гуманных, поведенческих, правовых, культурных, трудовых и других ценностных ориентаций, качеств и признаков его поведения.

Воспитанность личности — важнейшая аксеологическая² составляющая социальной сущности личности, система жизненных и поведенческих смыслов, значений, ценностей, желаний, отношений и выборов в поступках и жизни, а также ее педагогическое свойство. Значение ценностей в воспитании и передаче опыта из поколения в поколение подчеркнул в своей книге президент Российской академии образования Н.Д. Никандров: когда мы воспитываем и обучаем — мы передаем ценности³. В характере потребностей, жизненных ценностных ориентаций, мотивов и стремлений наиболее значимо представлено общее и индивидуальное в воспитанности личности. Они выражаются устойчиво в поведенческих отношениях:

- *к окружающему миру и собственной жизни* — человечеству, его проблемам и будущему, угрозам его существования на планете Земля, экологии, связи себя с ними; к раскрытию смысла собственной жизни, своего места в решении общих и личных проблем; к необходимости жить цивилизованно, достойно, самореализоваться в жизни, использовать все свои возможности и достигнуть личной вершины успеха («акме») в самовыражении и самоутверждении; к необходимости вести здоровый образ жизни;
- *к достижениям и ценностям человеческой цивилизации* — общечеловеческими ценностям, достижениям культуры, науки, техники, образования, интеллекта, морали, гуманизма, демократии, праву, свободе, расовому, интеллектуальному и религиозному равенству;
- *к делам по реализации своих жизненных возможностей* — к чему реально стремится в жизни, как творит свою судьбу и будущее; как повышает свой личный потенциал качеств, способностей, профессионализма; к удовлетворению каких потребностей стремится, какие ценности современной цивилизации принял и следует им, на что претендует, чего хочет достичь;

¹ Иначе пришлось бы отрицать наличие воспитанности — трудолюбия, честности, совести, уважения к другим людям, любви к своему народу и его культуре, готовности проявлять героизм при защите России и т.п. — у населения, жившего лет 200 назад и раньше, бывшего почти поголовно безграмотным.

² От греч. *axia* — ценность. Возможно, есть смысл назвать теорию воспитания **аксиатикой** (по созвучию с теорией обучения — дидактикой).

³ Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М., 1997.

- *к обществу* (общественная интегрированность, российская идентичность, гражданственность) — чувство принадлежности к российскому обществу, причастности к его жизни, проблемам, судьбам, любовь к Родине, ее народу (независимо от социальных, национально-этнических, религиозных и иных особенностей его); уважение к истории, традициям, культуре, языку, нормам поведения в нем; социально правильное отношение к участию в работе общественных формирований, содействию государственным органам, сочетанию личных интересов с общественными; чувство ответственности за судьбу своей страны и ее цивилизованное будущее, достойную жизнь граждан; чувство преемственности поколений и готовности самоотверженно защищать интересы живущего и будущих поколений, при необходимости — и с оружием в руках;
- *к определенной общности, группе* (групповая интегрированность) — совпадение (близость) своих социальных взглядов, отношений, интересов, норм поведения, потребностей, намерений, планов с определенной общностью (группой) людей (профессиональной, имущественной, социально-демографической и пр.), понимание единства с ними и необходимости действия вместе с ними (солидарность, корпоративность, коллективизм), сочетая это с гражданственностью;
- *к людям* — отношение к людям, уважение их прав, свобод, сочетание своих интересов с интересами других; доброжелательность, дружелюбие, гуманистичность, демократичность, справедливость, порядочность, честность, чувствительность к чужой беде, альтруистичность (забота о других), общительность, открытость, коллективизм, поликультурность (национальная и религиозная толерантность и др.);
- *к социальной активности* — необходимость внесения личного вклада в решение проблем жизни россиян, создания в России подлинно цивилизованного, социально ориентированного, демократического, гражданского, правового общества; повышение силы и международного авторитета своей Родины путем посильного участия в этом; совершенствование жизни в непосредственном окружении — семье, по месту жительства, на работе, в общественных местах и формированиях;
- *к трудностям и проблемам жизни* (жизнестойкость) — социальный оптимизм, вера в лучшее будущее, убежденность в возможности решить свои жизненные проблемы предприимчивостью, трудолюбием, повышением профессионализма, совместными усилиями с другими людьми; толерантное (устойчивое) отношение к неудачам как к временным, преодолимым, к необходимости «держат удар», делать выводы и не повторять ошибки;

- *к самому себе* (самоосознаваемость, «Я-концепция») — как к индивидуальности, личности с достоинствами и недостатками, профессионалу, своему месту среди людей, к мнению о себе; необходимости самосовершенствовать свои свойства и качества, проявлению сил и воли для этого (известно меткое сравнение Л.Н. Толстым человека с дробью, в числителе которой то, как оценивают его люди, а в знаменателе — как он оценивает себя сам; чем больше знаменатель, тем меньше дробь).

Интересна группировка ценностей, включающих *самодостаточные ценности* (ценности в достигаемой цели), *ценности-средства*, *ценности-отношения*, *ценности-качества*¹.

Государственные образовательные стандарты содержат частично положения, характеризующие воспитанность личности (хотя и не именуют их так) и соответствующие качества выпускника образовательного учреждения, профессионала, указывая среди них гражданскую зрелость, включенность в жизнь общества, бережное отношение к социальным ценностям, профессиональную идентичность, общественную активность, этичность, культурность, уважение к закону, гуманность, уважение к правам и достоинству граждан, высокое нравственное сознание, твердость моральных убеждений, чувства долга и ответственности, принципиальность, волю и др.

Воспитанный человек ведет себя воспитанно, поскольку иначе вести себя не может. Он хочет не казаться воспитанным, а быть таким внутренне, ведет себя воспитанно не из страха перед наказанием или осуждением, не для внешнего показа, а для себя, «наедине с собой», не желая даже в мыслях поступать иначе, для самоуважения, не мараю свою совесть и не испытывая ее угрызений.

Воспитанностью должны отличаться также и группы людей, и все население.

Воспитание представляет собой (в общепедагогическом понимании) системную целенаправленную деятельность государства и общества, их институтов и учреждений, административных, производственных, общественных организаций и отдельных лиц *по содействию гражданам созданием условий, оказанием помощи и поддержкой* в их социальном (гражданском, патриотическом, правовом, нравственном, культурном и пр.) личностном росте, обретении сильных сторон индивидуальности *в интересах их самих, общества и государства*. У воспитанного человека больше шансов сделать много полезного в жизни, людям и

¹ Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: В 2 ч. Ч. 1 / Под ред. В.А. Сластенина. М.: 2002. С. 74—77. По тексту эта группировка отнесена к ценностям педагога, но она применима для оценки сформированности ценностей каждого человека.

для себя, для достижения достойного положения среди людей и их уважения. Воспитание занимает важнейшее место в социализации человека, но не сводится к ней.

**Место воспитания
в педагогической
системе работы**

Несомненно, воспитание как особое направление в работе с человеком, вид, система педагогической деятельности неотрывно от ее целостности, полнота которой в «педагогическом квадрате» — единстве воспитания, просвещенности, обучения и развития. Оно идет рука об руку с ними, содействуя им, а они, обладая воспитательными возможностями, должны содействовать ему. Нужно ли осуществлять воспитание и *специально*, ставя соответствующие цели, прилагая направленные на них усилия и используя особые средства? Для эффективного достижения его целей — конечно. Проверено многократно — отношение к воспитанию только как к попутному направлению какой-то другой деятельности или к общему итогу всех воздействий существенно снижает эффективность процесса и результаты воспитания¹. Целенаправленная и осмысленная воспитательная работа — вовсе не «изолированное воспитание».

При анализе роли воспитания приходит мысль, что оно исторически старше обучения, а тем более образования. Можно быть в основном воспитанным и без образованности, а подлинная образованность недостижима без воспитанности. Сенека (4 г. до н.э. — 65 г. н.э.), воспитатель римского императора Нерона, говорил: «Научись сперва добрым нравам, а затем мудрости, ибо без первых трудно научиться последней». По меткому замечанию Мишеля Монтеня (1533—1592), тому, кто не постиг науки добра, всякая иная наука приносит только вред². Воспитанность — первое требование к человеку, предъявляемое везде, а образованность — не везде. Хорошо воспитанный, но среднеобразованный человек в сфере труда, а тем более в

¹ В практической работе не раз приходилось сталкиваться с таким фактом. При изучении воспитательной работы ответственных лиц выяснялось, что некоторые из них не разбирались в ней и не стремились ее проводить, ссылаясь на служебную занятость и отсутствие времени. Тогда им поясняли, что повседневное руководство работой людей содержит богатые возможности для индивидуальной и коллективной работы по воспитанию, которая не требует особого времени, но нуждается во внимании и компетентности. После этого они вспоминали, что разъясняли сотрудникам что-то, поощряли, требовали, взыскивали, проводили коллективные разборы итогов работы, делали нагоняи нерадивым и пр. Известно, что, мольтеровский Журден, узнав, что такое проза, пришел в восторг от того, что, оказывается, он всю жизнь говорил прозой. Подобно ему, воодушевлялись и руководители от того, что они, оказывается, все время «воспитывали», не подозревая об этом. После этого они с упреком спрашивали: «Что же вы говорите, что я не занимался воспитанием?!»

² Монтень Мишель. Жить достойно. М., 1973. С. 112.

обществе ценится выше, чем образованный, но средневоспитанный (не очень трудолюбивый, среднедобросовестный, не совсем честный и порядочный, не очень вежливый, недостаточно преданный, не очень откровенный, выпивающий, пьющий и пр.).

Сильно сказано философом И.А. Ильиным: «Грядущая Россия будет нуждаться в новом... воспитании русского духовного характера: не просто в «образовании»... ибо образование само по себе есть дело памяти, смекалки и практических умений в отрыве от духа, совести, веры и характера... Надо раз и навсегда установить и признать, что безграмотный, но добросовестный простолюдин есть лучший человек и лучший гражданин, чем бессовестный грамотей, и что формальная «образованность» вне веры, чести и совести создает не профессиональную культуру, а разврат пошлой цивилизации...»¹.

Есть одно обстоятельство, которое позволяет понять часть педагогов, выдвигающих на первое место образование. Образование как система, реально организованная и состоящая из большого комплекса учреждений, уже существует в обществе, управляется и приносит реальные педагогические результаты. Столь же организованной системы воспитания в обществе, да и в большинстве общностей, учреждений, предприятий, организаций, групп не существует. Взамен разрушенной в 1990-е гг. системы социалистического воспитания ничего реального пока не создано. Поэтому система образовательных учреждений содержит сейчас наибольшие возможности педагогического воздействия на часть населения — молодежь. Однако дело в ней (не говоря о том, что педагогическая работа со всем населением не сводится к образованию) не может быть сведена к образованию, понимаемому как просвещение (подробнее см. главу 7). Теоретически некорректно и в подавляющем большинстве случаев педагогически не профессионально (за исключением прагматичных, кратких, ограниченных по задачам педагогических работ) часто встречающееся суждение образования до обучения и воспитания («учебно-воспитательного» процесса). Педагогическая деятельность много теряет в своей эффективности, когда сводится к ним, а то и вовсе к обучению, утрачивая свою образовательную и развивающую силу, особенно если урезанная таким образом она распространена в стране.

Воспитание — общественное явление, и оно исторично. В современном российском обществе воспитание повышено актуально и значимо, так как:

- повсеместно обнаруживается дефицит воспитанности личности (разрыв между уровнем образованности и обученности граждан и их воспитанностью);

¹ Ильин И.А. Историческая судьба и будущее России: Статьи 1948—1974 гг.: В 2 т. М., 1992. Т. 2. С. 143.

- большинство нынешних проблем и недостатков (о которых шла речь в предыдущих главах) связаны с недостаточной воспитанностью;
- в обществе имеется немало деформирующих воспитанность граждан социально-педагогических факторов и влияний;
- новые условия требуют адаптированного к ним воспитания, которое пока слабо разработано;
- система воспитания взамен разрушенной не построена: уменьшилось число лиц реально занимающихся воспитанием, многие учителя, педагоги, руководители самоустранились от него, считая даже невозможным проводить его ныне, снизился и уровень их воспитательной компетентности и др.;
- сильно измененный образ жизнедеятельности населения, системы влияний и ценностей требует воспитательной работы со всеми категориями населения, во всех сферах, организациях;
- воспитание значительно труднее образования, обучения, развития и требует большего от личности воспитателя, его самоотдачи, педагогической компетентности и мастерства (хотя, как писал К.Д. Ушинский, «искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а также делом легким, — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек знаком с ним теоретически или практически»¹).

Воспитание представляет собой формирование важнейших социальных качеств человека как личности, гражданина общества и носителя общечеловеческих ценностей: духовных, мировоззренческих, патристических, гуманных, демократических, нравственных, правовых, культурных, эстетических, трудовых и др., а общности, группы — как социальной ячейки общества. Воспитанием достигается подготовка человека к жизни и самореализации, самоосуществления в социуме (в обществе, среди людей), к цивилизованному поведению и удовлетворению своих потребностей; формируется гражданственность, любовь к Родине, окружающей природе, семье, трудолюбие, гуманизм, уважение к закону, правам и свободам человека, к общечеловеческим ценностям. Результатом воспитания является **воспитанность** конкретного человека.

6.2. Цели, задачи и принципы воспитания

Концептуальные основы воспитания

В воспитании, как и в других вопросах педагогической деятельности, обязателен **научный подход** (говорят о *принципе научности в воспитании*). Более того, он повышенно необходим

по ряду актуальных причин.

¹ Ушинский К.Д. Избранные сочинения. М., 1968. С. 351.

Воспитание — дело *особенно сложное*, и оно чаще, чем образование и обучение, не достигает своей цели. При его практическом осуществлении чаще, чем в других направлениях педагогической работы, преобладают «здравый смысл», личное мнение, вымыслы. Его проблемы возвысились пиком в период беспрецедентных перемен в России, ибо ничто не изменилось и не усложнилось в педагогической сфере в такой степени, как воспитание. Возникли острейшие противоречия между российской культурно-исторической традиционностью воспитания и реформированием социальной, экономической и духовной жизни народа. В результате ошибок руководства страны происходят массовые изменения воспитанности людей, особенно молодежи, которые наносят им самим, обществу, экономике, государству существенный урон и вызывают обоснованные опасения за будущее России. Как отмечают многие здраво и педагогически мыслящие люди, реалии жизни россиян и ее перемен своими социально-педагогическими влияниями тормозят развитие общества, вызывают ослабление государства, падение его престижа в мире. Они приводят к «рыночному одичанию» людей, порождению «пещерного», «монетарного», эгоистического мышления и образа жизни, массовой праздности, паразитизма, преступности, создают угрозу распада страны, утраты ею самостоятельности, подчинению вмешательствам других стран в нашу внутреннюю жизнь.

Много *антипедагогичного* проникает в практику воспитания из ряда зарубежных концепций, вызывающих слепую веру в их истинность только потому, что они «были запрещены при коммунистах». Содержание телепрограмм многих «свободных» телеканалов, материалы прессы, аудиовидеопродукция осознанно или по безграмотности и социальной безответственности их авторов и руководителей пропагандируют с утра до ночи идеи фрейдизма и индивидуализма, непреодолимости «инстинктивных влечений человека»¹. Молодежь учат свободе от культуры и нравственности, половой распущенности, образу жизни по правилу «расслабляйся» (от чего?), «бери от жизни все», праздности и безудержным развлечениям (за чей счет?), решениям личных проблем агрессией, насилием, жестокостью, якобы отвечающим «природе человека» и возможностям сильного одиночки, мстящим и расправляющимся со своими «обидчиками» и «противниками» любыми, ничего общего не имеющим с правом и законами, средствами (и это при декларировании нашей Конституцией гуманности, демократии, прав и безопасности человека!). В них полностью отсут-

¹ Свойственным им понятием «основной инстинкт» названа даже политическая программа одного из государственных (!) каналов телевидения, который к тому же имеет общественный совет, состоящий из выдающихся (!) деятелей культуры.

ствуют то, что называется трудовым воспитанием, показ необходимости трудиться, быть добросовестным, профессиональным и честным, овладевать новейшими технологиями и создавать более производительные, получать по заслугам и самосовершенствоваться, чтобы получать больше.

Идет запугивание людей «ужасами жизни», представленными в голливудских триллерах и мистических фильмах (они демонстрируются под рубрикой «фантастика», хотя порой похожи на галлюцинации людей с не совсем здоровой психикой, что, впрочем, не исключено). При активной помощи тех же радио, телевидения, печати, кино, аудиопродукции создается подавляющая и социально деформирующая людей аура жизни бездуховного, безнравственного общества с потребительскими и криминальными потребностями, которая соответствует современной западной «либеральной массовой культуре», но противна российским культурным традициям, менталитету, духовности. Вспоминается вывод Ж.Ж. Руссо: из-под проданного пера не может выйти ничего полезного для людей.

Когда экономика строится для наживы группы людей, а не для народа, будут и последствия, о которых иносказательно говорил более 60 лет назад Антуан де Сент-Экзюпери: «У нас будут музыкальные инструменты, но будут ли у нас музыканты?» Реалии жизни убеждают нас в том, что либеральные свободы и индивидуализм не имеют ничего общего с истинной демократией — властью народа, что они плод ограниченного ума индивида, «еще живущего на личном дереве». Сегодня такие идеи опасны даже для существования мира, ибо в далеком прошлом в руках индивидуалиста была палица, а в недалеком будущем неизбежно окажется оружие массового уничтожения, которое он не преминет пустить в ход, когда лично ему это станет выгодно.

Наша педагогика должна упорно искать и найти положительный ответ на сегодняшние острые и сложные вызовы воспитания для обеспечения цивилизованной достойной жизни живущих и будущих поколений россиян, благополучия России. Актуально преодоление распространяющегося воспитательного нигилизма и значительное *повышение подготовленности педагогического корпуса и иных субъектов педагогических влияний к осуществлению воспитания.*

Приоритетное значение в современном воспитании россиян в любых организациях и сферах принадлежит **цивилизованному воспитанию**, противостоящему многим антипедагогическим влияниям современной жизни, *основанному на духовной, культурной, демократической, патриотической традиционности его и на прогрессивных положениях мировой педагогики.* Корни его лежат в идеях Я.А. Коменского о «всеобщем, общечеловеческом воспитании», в призывах декабристов, а затем и российских революционных демократов к реальной народ-

ности воспитания (с критикой раболепного преклонения перед подходами к нему на Западе, при глубоко уважительном отношении к мировым, общечеловеческим духовным ценностям), в выдвинутом ими идеале «нового человека» — революционного борца с «общественным злом» (в то время — с самодержавием), в центральных положениях К.Д. Ушинского о решающем значении творческой силы народа в историческом процессе «создания истории» России и народности воспитания, в определении Н.И. Пироговым главной цели воспитания как формирования общественно активной и высоконравственной личности («атлета жизненной борьбы»), готовой отрешиться от эгоистических устремлений ради блага общества, в смещении современных прогрессивных мировых философских и педагогических концепций к идеям обеспечения цивилизованной культуры жизни.

Богатый опыт практики воспитания россиян, отвечающий этим идеям, нашел отражение в тысячелетней истории страны: в ее возвышении, превращении в XX в. из сельскохозяйственной в могущественную индустриальную державу; в победе над фашизмом в Великой Отечественной войне, быстром восстановлении разрушенного народного хозяйства после нее; в превращении российского народа в самый высокообразованный, читающий народ с самобытной и высокой культурой (что признавалось во всем мире); в постоянных победах наших учащихся и студентов на международных конкурсах; в несравненно более низком, чем сейчас, уровне преступности; в достижениях науки и космонавтики; в длительном сдерживании (в качестве мощного противовеса) стремлений отдельных стран к мировому господству и др. Эти факты невозможно опровергнуть. Были и недостатки, деформации, отставания в чем-то и даже извращения (их невозможно избежать в любом крупномасштабном деле, что с лихвой подтверждается и нынешней практикой), но нельзя зачеркнуть все хорошее, что было в воспитании.

Понимание воспитанности как особого педагогического свойства личности и общности в совокупности ее характеристик выступает первоосновой концепции научного построения воспитания, из которой исходят положения о цели, задачах и других компонентах педагогической системы. Оно обязано опираться на педагогические теории личности и общности.

Воспитание может быть эффективным, если оно строится на основе *социальных интересов духовно-цивилизованной жизни, гармонии интересов граждан и российского общества, страны, с полным учетом самобытности российского менталитета, традиций и индивидуальности каждого*. Ц е л ь ю воспитания выступает формирование и повышение такой воспитанности, а з а д а ч а м и — формирование ее компонентов. Последнее определяет существование в системе вос-

питания взаимосвязанного комплекса в и д о в воспитания: гражданского, нравственного, культурного, гуманистического, демократического, интернационального, поликультурного, трудового, экономического, экологического, эстетического, семейного, физического, в духе здорового образа жизни и др. Первые три всегда были и призваны оставаться основой ментальности российских граждан.

Воспитание эффективно, если оно **системно**, т.е. научно корректно по всем составляющим педагогической системы — целям, содержанию, организации, методике, социально-педагогическим условиям, обеспечению, управлению, времени. В нем все должно быть взаимосвязано, взаимообусловлено, согласовано, взаимно дополнено и усилено друг другом. Системность воспитания выражается и в его оптимальной взаимосвязанности с системами образования, обучения и развития, с воспитывающим просвещением, воспитывающим обучением и воспитывающим развитием, с их взаимным обеспечением. Системность воспитания находит выражение и в его связанности с государственным строительством, политикой, культурой, экономикой, правом и др. Только при этих условиях оно становится по-настоящему педагогическим, а не «сваленными в кучу» разрозненными педагогическими усилиями, в которых нет системообразующего стержня. Воспитание надо строить *с той же продуманностью, четкостью и управляемостью*, которая достигнута в «учебном» процессе.

Воспитание, как и другие виды педагогической деятельности, *закономерно*. Эти закономерности специфичны, ибо специфичны сама воспитанность человека и группы, а также цели, задачи воспитания, содержание, формы, методы и причинно-следственные зависимости между ними. Воспитанность человека — продукт множества влияний и закономерных зависимостей, и воспитание должно быть всеохватным. Система принципов учитывает важнейшие группы их, а не каждую закономерность. Общая педагогика определяет **общие педагогические принципы воспитания**. В разных видах воспитательной деятельности они могут конкретизироваться и дополняться другими, честными по отношению к общим принципам. По месту в педагогической системе воспитания они делятся на три группы: содержательные, организационные и методические¹ (см. рис. 6.1). В них содержатся ответы на три вопроса: *что воспитывать? как*

¹ Различные варианты принципов воспитания в общей, вузовской и профессиональной педагогике см.: *Педагогика* / Под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1982. С. 290—307; *Основы педагогики высшей и средней специальной школы в системе органов внутренних дел*. М., 1992. С. 77—86.; *Подласый И.П.* Педагогика: Учебник. М., 1996. С. 465—485; *Юридическая педагогика в МВД* / Под ред. А.М. Столяренко. М., 1997. С. 147—155; *Смирнов В.И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М., 1999. С. 304; и др.

организовать? какими способами? Все принципы тесно взаимосвязаны, перекрывают друг друга (поэтому отнесение принципа к одной из группы делается по преобладающим признакам) и реализуются в едином комплексе.



Рис. 6.1. Общие педагогические принципы воспитания

Содержательные принципы воспитания

Содержательные принципы воспитания позволяют отбирать и совершенствовать содержание воспитания и педагогические воздействия с учетом цели воспитания, его вида, ставить воспитателю и самоформирующемуся человеку, группе промежуточные цели и задачи с учетом их особенностей, времени, места и условий.

1. Принцип воспитательной целеустремленности. Он обязывает всю работу строить с установкой на достижение именно воспитательного эффекта, выраженного во вкладе в воспитанность, в формирование ценностных ориентаций и убеждений. К. Маркс писал: «Идеи... которые овладевают нашей мыслью, подчиняют себе наши убеждения и к которым разум приковывает нашу совесть, — это узы, из которых

нельзя вырваться, не разорвав своего сердца, это демоны, которых человек может победить лишь подчинившись им»¹. Без стремления руководствоваться этим принципом, без ясного понимания цели воспитания и его аксиоматической необходимости всегда и везде — с первых месяцев жизни ребенка и до старости, в каждом действии педагога и влиянии окружающих условий — воспитательные возможности, а вместе с ними и успешный жизненный путь человека могут превратиться в «унесенные ветром».

Принцип требует строить каждое воздействие — семейное, игровое, культурное, учебное, образовательное, обеспечительное, управленческое, административное, трудовое, информационное и др. — как воспитательно-педагогическое, сопровождая его и мыслью «Не навреди!», помня, что люди портятся легче, чем исправляются, что невоспитанность легче предупредить, чем преодолеть.

Важно стремиться в воспитании к максимально полному достижению его целей, принимать все меры к этому. Цели должны избираться достижимые, но и подчиняться перспективным, долговременным жизненным интересам людей в самореализации и самоутверждении в жизни. Стремись к невозможному и достигнешь возможного — гласит народная мудрость.

Как-то к Л.Н. Толстому пришел еще мало известный в то время художник Н. Рерих и показал свою картину. Художник рисовал, словно сидя на корме лодке. Перед ним сидел могучий крестьянин, гребуший веслами к противоположному берегу реки, на котором стоял, видимо, его дом. Лев Николаевич посмотрел, подумал и сказал: «Я затрудняюсь оценить художественные достоинства картины, но вот в изображении допущена ошибка: нос лодки у Вас направлен на дом. Но ведь каждый, кто плавал по реке, знает, что течение сносит лодку. Чтобы попасть к дому, нос надо держать на точку, находящуюся много выше». Так и в воспитании. Прицел должен браться выше, надо стремиться к большему, ведь жизнь все равно «снесет». Если же прицел брать низкий, то тоже «снесет», но результат окажется ниже намеченного.

2. Принцип цивилизованности, духовности, связи с жизнью и деятельностью. Этот принцип предписывает при любой воспитательной работе, задавая вопрос «чему воспитывать?», помнить, что главное — это возвышение, а не подавление человека, содействие его подъему на уровень ценностей и достижений человеческой цивилизации, духовности, культуры, интеллекта, а не отдельной корпоративной группки, не сиюминутным интересам. Надо помочь человеку стать достойной уважения нравственной личностью и индивидуальностью, гражданином мира, сыном своей Родины. «Родина», «Россия», «Отечество» —

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 1. С. 118.

для истинного россиянина не просто слова, обозначающие территорию, место жительства, паспортные данные, а святыня, высшая категория его воспитанности. Невоспитанность — это всегда, по словам В.А. Сухомлинского, проявление ограниченности, убожества, примитивности мира чувств в жизни человека¹. Важно, чтобы человек понимал, что его личное счастье в жизни зависит от чего-то более значительного, чем обладание джинсами, модной пачкой сигарет, хорошей квартирой и дорогим автомобилем.

И.А. Ильин многократно повторял, что воспитанность человека, связанная с его духовностью, — важнейшее и уникальное качественное достоинство. Каждый, кто причастен к воспитанию, начиная с родителей, должен пробуждать и укреплять духовность человека, и это будет приносить ему радость: «Первый луч солнца должен озарить детскую колыбель: только тогда дитя станет «солнечным ребенком» и в проснувшейся душе ребенка никогда не восторжествует эгоистический инстинкт». Если в детстве не сделать это, то впоследствии любые уговоры, призывы к совести и угрозы кары могут оказаться бесполезными, ибо «биологические корни задашат нераспустившийся инстинкт духовности»; «В этом состоит секрет воспитания, его живая тайна. Но именно это и упущено нашей эпохой: последние поколения человечества разучились воспитывать в детях духовность инстинкта и тем открыли для них гибельные пути. Грядущая культура должна понять эту ошибку и обновить свое педагогическое искусство»².

Люди, человечество должны понять, писал И.А. Ильин, что «культура без сердца есть не культура, а дурная «цивилизация», создающая гибельную технику и унижительную жизнь»³.

Роль воспитания в том, чтобы пробудить, развить, усилить стремление каждого человека стать распространителем, «сеятелем», создателем, активным творцом, защитником всего умного, справедливое, вечное, тысячелетних ценностей российского народа и сделать это стержнем, стратегической линией жизни не на словах, а на деле, не когда-то потом, а в любом возрасте, здесь и сейчас. Так делается в цивилизованных странах⁴, и наше воспитание не должно утрачивать этот стержень.

Воспитание строится с учетом интересов и в интересах человека, его индивидуальности, но в их цивилизованных проявлениях, не во вред другим, обществу и государству. В древнеримских школах всем был известен призыв: «Не для школы, а для жизни!»

¹ Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М., 1979. С. 174.

² Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1993. С. 306.

³ Там же. С. 296.

⁴ Это усиленно и плодотворно делается, в частности, и в США — стране, из опыта которой многие наши западники берут зачастую без разбора все, кроме хорошего.

Содержание воспитания школьников, студентов, специалистов-практиков, инженеров, врачей, военных, юристов и т.д., имея общие основы, должно быть соотнесено со спецификой их жизнедеятельности и пониманием задач. Это не позолоченная икона, но и не мрачное пугало. Реалистичное отношение к жизни — не покорность, а позиция «атлета жизненной борьбы», активного творца истории своей страны. Реальность жизни — это не «пир во время чумы», «грязь везде и во всем», мистика. Такое видение упорно навязывается молодежи и населению многими современными средствами массовой информации под лозунгом «правды жизни». Тот, у кого идеи духовности и нравственности вызывают тоску, отстал от цивилизации.

Правда реальности заключается не только в плохом, но и в хорошем, в сочетании добра и зла, удач и промахов, радостей и огорчений, любви и ненависти, доля которых в жизни индивидов может быть, конечно, разной. Это не безвольное подчинение ее случайностям, не «прогибание» под ней, а активное стремление к утверждению в окружающей среде преимущественно культурного, разумного, справедливого, духовно красивого, а также причисление себя к армии цивилизованных, честных, созидających достойное сегодняшнее и стремящихся к лучшему будущему людей, у которых руки тянутся к другим, а не к тем, у кого они гнутся только к себе, т.е. к хапугам, подонкам, ворам, насильникам, эгоистам, мошенникам, махинаторам, живущим только сегодняшними, личными интересами, за счет других, обирая их.

3. Принцип содержательной преемственности и непрерывности воспитания. Опирается на закономерную непрерывность происходящих в человеке по ходу жизни изменений, указывает на необходимость конкретизировать задачи воспитания с учетом возраста, проводившейся до этого работы, реального уровня воспитанности. Главный результат воспитания всегда в будущем, а поэтому необходимо упорно продолжать линию на достижение его долговременной позитивной цели, опираясь на достигнутое.

Преемственность должна быть и при переходе человека из одной системы воспитания в другую. Например, система воспитания в вузе должна продолжать ту, которая существует в школе, но поднимать планку воспитанности до высот, нужных взрослому человеку и образованному специалисту для самостоятельной жизни и в избранной профессиональной деятельности.

Организационные принципы воспитания	Эта группа общих педагогических принципов способствует достижению порядка в организации воспитательной работы.
--	--

1. Принцип подчиненности воспитания интересам целостного формирования личности и взаимосвязей с образованием (просвещением), обучением и развитием. Он соответствует целостности личности и ус-

ловиям успешности работы с ней. Нельзя усовершенствовать отдельные характеристики воспитанности, не влияя и не меняя одновременно другие; совершенствовать даже 10—15 качеств, но по очереди; пытаться на одних мероприятиях только воспитывать, а на других только учить; сначала дать образование, а потом воспитывать или наоборот; одним людям заниматься воспитанием, другим обучением, третьим образованием, четвертым развитием.

Как ничто другое, воспитание зависит от целостного подхода и полноценной, педагогически насыщенной работы, сочетающей целенаправленные воспитательные меры с полным использованием воспитательных возможностей образования, обучения и развития. Что бы ни делалось во имя личности, надо одновременно решить, какой воспитательный эффект можно и надо получить, подходить целостно, организовать систему взаимосвязанных влияний на нее. Главная причина распространенных практических неудач воспитания — разрыв, параллелизм воспитания, образования, обучения и развития, их сосуществование, а не постоянное взаимопроникновение и взаимоулучшение.

2. Принцип единства воспитания, самовоспитания и педагогического сотрудничества. Дороги, которые люди выбирают в жизни сами, в основном и делают их такими, какими они становятся. Никто не может заставить человека быть воспитанным. Даже сто воспитателей не в состоянии добиться того, на что способен сам человек, если захочет. Можно заставить человека поднять руки, повернуться направо, сесть, но никто не может заставить его принять какую-то жизненную ценность, страстно желать чего-то и отдавать себя целиком достижению навязанной цели. Воспитание без самовоспитания, без открытости человека воспитательной помощи со стороны старших и более опытных в жизни, без его свободного выбора идти вместе с педагогом к единой воспитательной цели неэффективно и даже вредно. Это убедительно показал опыт административно-командной системы, существовавшей в нашей стране как минимум с 30-х до конца 80-х гг. XX в. Свойственные ей стиль «твердого руководства», работы по формуле «тащить и не пущать», заорганизованности, применение принуждения, контроля всех и вся, суровых санкций за любые действительные или мнимые недостатки воспитывали в людях исполнительность, послушание, покорность, но порождали и пороки: боязнь любой личной инициативы и самостоятельности, стремление не добиваться целей, а во чтобы то ни стало избегать неудач, страх перед ошибками и перестраховку, укрывательство и очковитирательство, навыки показухи и формализма и др.

Инициативные, самостоятельные, умеющие пользоваться свободой люди вырастают только в условиях соответствующим образом организованной системы воспитания. Роль воспитателя в ней не должна

быть экспонированной, подчеркнутой, афишируемой. Действия его успешны, если максимально деликатны, тактичны, убеждающи, если они встречаются с пониманием и одобрением, если возникает педагогическое сотрудничество, при котором человек превращается из пассивного объекта воспитания в активного соучастника, более того — в главное заинтересованное в результатах педагогического процесса лицо.

Организация самовоспитания людей в разных учреждениях, организациях, семье — наиболее демократичная форма педагогической работы, приобретающая ныне особую важность. Без самовоспитания воспитательный процесс похож на попытку двигаться без двигателя. Начиная с подросткового возраста оно наиболее подходит для личностного роста, индивидуальной самореализации и самоутверждения, и некоторые начинают его самостоятельно, но недостаточно осмысленно и эффективно, поэтому одни из них нуждаются в поддержке, другие — в побуждениях. Целесообразно пользоваться правилами:

- постоянного стимулирования самовоспитания и активизации мотивов к нему;
- показа привлекательного образца-портрета человека, часто индивидуализированного, способного побудить к самовоспитанию и направить его;
- разъяснения значения, реальных возможностей самовоспитания;
- стимулирования работы по преодолению вредных привычек;
- оказания помощи в периодической объективной самооценке¹;
- оказания помощи желающим, но испытывающим трудности;

¹ Психологическими исследованиями установлено, что примерно половина людей обладают завышенной самооценкой. У молодых, а особенно у подростков она много выше — до 80%. Сказывается извечная возрастная цепочка ограниченности самосознания и самооценок. Так, пятиклассник считает, что он, конечно, умнее первоклассника и неплохо разбирается в жизни; восьмиклассник уверен, что он умнее пятиклассника и разбирается в жизни уже не хуже взрослых, а поэтому в советах старших не нуждается; десятиклассник или первокурсник убеждены, что они достигли вершины умственного развития, превосходят взрослых в понимании жизни и уже вправе поучать их; выпускник института предельно доволен собой, высокомерен в оценке умственного развития и знания жизни первокурсника, снисходителен к 35—40-летним «старикам», допуская, что таким «старикам» можно простить непонимание современной жизни, и т.д.

Нужна мудрость Сократа, который сказал в конце жизни: «Теперь я знаю, что ничего не знаю». Подростковый, юношеский и ранний взрослый периоды развития человека очень противоречивы. Торопясь повзрослеть социально, он одновременно мало самокритичен и плохо защищен от болезненных для самолюбия негативных самооценок стойкими. Нужны педагогическая культура, мастерство, психологическая тонкость, такт взрослого и преподавателя, чтобы преодолеть эти «оборонительные рубежи» в интересах молодого человека.

- оказания помощи в оценке промежуточных и итоговых результатов самовоспитания;
- моральным и материальным поощрением успехов.

Скорее всего, не все займутся самовоспитанием. Но если работа по этому принципу увеличит на 10—20% число занимающихся им, то уже затраченные усилия оправданны.

Педагогическое сотрудничество — такое построение совместной работы воспитывающегося и педагога, которой присущи обоюдное стремление к достижению единой цели, получению интересующего обоих результата, взаимопонимание, уважение друг друга, получение удовольствия от совместной работы, атмосфера интереса и обоюдной увлеченности. Педагогическое сотрудничество стирает психологические барьеры между воспитателем и воспитывающимися, нейтрализует невольное порой желание молодых возражать, отрицать, поступать наперекор вполне разумным и правильным советам.

3. Принцип единства воспитывающей среды и деятельности. Он ориентирует на всесторонний учет социально-педагогически воспитывающих реальностей жизни, учебы, труда, досуга, быта, на создание благоприятных факторов и условий в ближайшем окружении и максимально возможное исключение неблагоприятных при активном участии самих воспитывающихся¹.

Собственная деятельность человека в воспитывающей среде — мощный фактор, оказывающий многогранное психологическое и воспитательное влияние на человека. Параметры ее (цели, задачи, организация, взаимодействие в коллективе, средства, методы, результаты) активизируют и совершенствуют связанные с ней взгляды, убеждения, личные ценности, планы, желания, интересы, отношения, привычки и другие элементы воспитанности. Характер же и степень влияния определяются пониманием осуществляемой деятельности, втянутостью в нее, реально преследуемыми целями, увлеченностью ею, испытываемым чувством удовлетворения или неудовлетворения результатами, доброжелательностью соучаствующих в ней. А.С. Макаренко подчеркивал: «Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость. В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы. Сначала нужно организовать самую радость, вызвать ее к жизни и поставить как реальность. Во-вторых, нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Здесь проходит интересная линия: от простейшего примитивного удовлетворения до глубочайшего чувства долга»².

¹ Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании. М.; Н. Новгород, 2002.

² Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // А.С. Макаренко. Педагогические сочинения: В 8 т. / Сост. Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. М., 1983. Т. 1. С. 311.

С помощью деятельности можно совершенствовать и окружающую социальную среду, вдвойне повышая воспитательную эффективность.

4. Принцип согласованности воспитательных воздействий. Обусловлен и важен тем, что на человека влияют сознательно или не замечая этого многие люди. Даже в семье это и отец и мать, и дедушка с бабушкой, старшие брат и сестра. Вне семьи число таких людей умножается. Плохо, если их влияния похожи на действия лебедя, рака и щуки из басни И.С. Крылова. Губительны они в семье, когда один запрещает, другой разрешает, третий жалеет, четвертый балует. Важно добиваться, чтобы во всем воспитывающем данного человека пространстве было единство целей, используемых средств, методов, советов, требований, поощрений и др.

**Методические
принципы
воспитания**

Методические принципы воспитания призваны максимально конкретизировать способы воспитания.

1. Принцип гуманного подхода в воспитании. Это выраженная и постоянная любовь к ребенку, сочетание уважения, заботы о человеке и разумной требовательности к нему. Воспитывающее влияние на лю-



Януш Корчак

дей пропорционально любви к ним — так учил Песталоцци. Дыханием страстной любви к детям были наполнены дела и книга «Как любить ребенка»¹ выдающегося польского педагога Януша Корчака. Он всегда повторял, что относиться к ребенку надо не как к несовершенному существу — «будущему человеку», а как к личности со своими взглядами, интересами, потребностями, которая живет богатой и содержательной для своего возраста жизнью, и надо помогать ему жить ею так, чтобы счастливыми были и она и другие

возрастные периоды. В.А. Сухомлинский выразил свою любовь к детям в книге с многозначительным названием «Сердце отдаю детям».

Доброжелательность, понимание, уважение, стремление помочь человеку — извечные ценности педагога, получившие новые импульсы к укреплению в идеях современного гуманизма. Следует всегда относиться к человеку как к личности, а не как к предмету, который можно передвигать туда-сюда, уважать его права и свободы, интересоваться его мнением, понимать его желание быть индивидуальностью, не увлекаться запретами, как можно меньше прибегать к принуждению, не унижать, неустанно искать взаимопонимания, находить естественные способы влияния на его поведение пробуждением интереса, увлечений, стремления следовать примеру, нравственно и правомерно корректным желаниям, идентификацией с коллективом и т.п.

¹ Антология гуманной педагогики. М., 1998.

Однако без справедливой требовательности, соразмеренной, индивидуализированной, сочетающейся с тактом и этичностью, нет воспитания. Еще Ж.Ж. Руссо утверждал: «Верный способ испортить человека — это дать ему все и не требовать от него ничего: тогда тиран будет к вашим услугам». А.С. Макаренко считал обязательным сочетание уважения и заботы о человеке с требованиями к нему. Это часто не понимают родители, безумно любящие, балующие, все прощающие и ограждающие от всяких забот свое дитя до 20, а то и более лет. Последствия закономерны: вырастает взрослый бездельник, лентяй, привыкший только «расслабляться», а не утруждать себя, относящийся к родителям по принципу «дай».

Сочетание — не «золотая» середина между уважением и требовательностью (нельзя быть полуважительным и полутребовательным), а правило: как можно больше уважения, заботы о человеке и требовательности к нему, требовательности, ставящей человека не на колени, а на ноги, т.е. доброжелательной, справедливой, вежливой, сдержанной (а не зудящей неотвязно как муха), выражающей обеспокоенность его проблемами, заботу, стремление помочь, оградить от неприятностей.

2. Принцип личного примера и авторитета воспитателя. Нередко его называют методом, но закономерные зависимости успехов воспитания от примера велики. Это подчеркивали все выдающиеся педагоги и подтверждает на каждом шагу практика. К.Д. Ушинский писал: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя... Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер»¹. Влияние педагога на учащихся составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить никакими уставами и программами, никакой организацией учебных заведений. Его личность — плодотворный луч солнца для молодой души, который ничем заменить невозможно. Интересно свидетельство Л.Н. Толстого: «Воспитание представляется сложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать детей или кого бы то ни было. Если же поймешь, что воспитывать других мы можем только через себя, то упраздняется вопрос о воспитании и остается один вопрос жизни: как надо самому жить»². Личность воспитателя значит все в деле воспитания. При отсутствии примера и авторитета воспитание состояться не может.

Воспитывать успешно может лишь тот, к кому тянутся, а не тот, от кого бегают. Убедительны слова того, кто пользуется авторитетом,

¹ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч.: В 10 т. М., 1950. Т. 8. С. 23, 25.

² Толстой Л.Н. Мысли о воспитании // Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1989. С. 448.

кого уважают за ум и справедливость, в чье бескорыстие, доброжелательность и искренность верят, кто сам ведет себя так, как призывает вести себя других. Такому человеку хотят подражать, к его советам прислушиваются, поступают так, как он рекомендует, и ему не приходится прибегать к жестким мерам и терять терпение.

3. Принцип сознательности и активности. Он подчеркивает, что воспитание должно осуществляться на уровне сознания и самосознания. Приоритет принадлежит методам убеждения, разъяснения, обоснования, сравнения, доказывания. Это не значит, что воспитание должно быть исключительно словесным, хотя есть люди, которые наивно полагают, что, чем больше говорить правильные слова, тем правильнее будет поведение воспитывающихся. В действительности это приводит к девальвации, обесцениванию смысла слов, и они начинают отскакивать от человека как горох от стены. Кстати, и зарубежные сторонники концепции свободного развития придают значение убеждению человека, но убеждению на собственном опыте успехов и неудач, «свободных» решений и поступков.

Принцип сознательности предполагает необходимость говорить правду, не обходить острые вопросы, не допускать расхождения между словом и делом, между тем, в чем убеждают человека, и тем, в чем его убеждает опыт, наблюдаемое в жизни. Противоречия, несовпадения, лукавство, умалчивание недопустимы.

Активизация самосознания, самооценок воспитывающихся — еще одно приложение этого принципа. Человек не для других, а для себя самого должен быть порядочным, приучаться требовать от себя, не ждать укора от других, а стыдиться самому, смотреть и оценивать себя со стороны, глазами и умом других людей. Завышенная самооценка, самолюбование, самомнение, несамокритичность, примитивные представления о достоинствах, взваливание причин своих неудач на других задерживают личностный рост.

4. Принцип непрерывности и оптимизма. Отражает специфику и сложность воспитания. Необходимы настойчивость, терпеливость, выдержка, самообладание, вера в успех. Неверие педагога в возможности воспитания, паника и «опускание рук» при неудачах — случай сейчас не редкий, связанный со сложившейся в обществе обстановкой.

Нельзя излишне обостренно воспринимать неудачи. В воспитании нет «золотого ключика» и магического слова, использование которых враз дает нужный результат. Воспитание — подлинно непрерывный процесс, у которого нет конца. Нужно отчетливо понимать, что изменения воспитанности человека, находящегося в семье, в образовательном учреждении, на работе, среди друзей в социуме, обязательно происходят. Все дело в том, прогрессивны ли эти изменения или регрессивны. Целесообразно понять тенденцию перемен в каждом воспи-

туемом (а не искать «конечного результата»), оценивать свое влияние на нее, добиваться позитивного вклада от каждого воспитательного воздействия (пусть небольшого, но обязательно полезного), контакта с воспитываемым, помнить, что каждое из них несет в себе «воспитательную порцию». Имеет при этом значение все — внешний вид педагога, взгляд, выражение лица, тон, поза, манеры, слова, решения и пр. Влияют все педагоги, и каждому следует ощущать свою причастность к этим общим усилиям, ответственность за свои и верить в лучшее.

Работа воспитателя с верой в успех приближает и увеличивает его. Его оптимизм передается и тем, с кем он работает. Чем больше оптимизма — тем меньше раздражения, придирок, упреков, обвинений, наказаний, отчаяния, формализма, тем больше хорошего настроения, бодрости, доброжелательности (А.С. Макаренко говорил о «мажорном тоне»).

5. Принцип воспитывающей деятельности. Констатирует известную зависимость: личность не только проявляется в деятельности, но и меняется в ней. Воспитанность человека действенна, созидательна, а поэтому и воспитание его должно быть действенным, созидательным, практическим, а не сводиться к словесности. Деятельность может быть игровой, учебной, общественной, трудовой, управленческой, исследовательской и др. Подлинно воспитывающей она становится, когда в ней активны нравственные, гражданские, демократические, коллективистские проявления сознания, мышления, мотивов, ценностных ориентаций. Но нельзя удовлетворяться внешним в ней. Формальное, равнодушное, малоответственное, безынициативное отношение к делу вредно не только для него, но и для воспитания самого человека.

6. Принцип воспитывающего коллектива. Он воплощается в воспитании в коллективе и через коллектив. Его реализация предполагает превращение группы людей, из которых состоит учреждение, организация, предприятие, в сплоченную, дружную учебную, профессиональную «семью» со здоровым, оптимистичным, деловым морально-психологическим климатом, коллективистскими отношениями, нормами поведения, товарищеской требовательностью и помощью. Коллектив, стремящийся помочь своим членам, самовоспитывается, как и любой из членов, старающийся помочь коллективу и сделать его воспитывающим. Этот принцип, как известно, характерен для педагогической системы А.С. Макаренко.

Коллектив не ограничивает человека, а представляет собой реальное поле для проявления его задатков, самоутверждения и индивидуального самовыражения: только в коллективе индивид получает средства, дающие возможность всестороннего развития своих задатков, и, следовательно, только в коллективе возможна личная свобода¹.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 3. С. 75.

7. Принцип гибкого комплексирования методов и такта в воспитании.

Нет плохих или хороших методов. Каждый хорош к месту и ко времени, а также в гибком и обоснованном сочетании. Любой метод плох, если применяется без понятия, шаблонно, стандартно, если применяется он один (например, только поощрениями или только наказаниями). Он повышает действенность лишь в комплексе методов, в сочетании с ними.

Нужно чувство меры, *психолого-педагогический такт* воспитателя в применении разных воспитательных методов и воздействий, руководствуясь, например, такими правилами:

- не подавлять активность людей своей чрезмерной активностью;
- быть требовательным, но справедливым и уважительным;
- проявлять настойчивость, неотступность, твердость, решительность в воздействиях, но без подавления воли, самостоятельности, без самодурства и унижения личности;
- уметь поучать, советовать, делать замечания без проявления высокомерия, превосходства, «яканья» и навязчивого морализования;
- быть простым, естественным, доступным, но без наигранности, фамильярства, панибратства;
- доверять, но не попустительствовать;
- быть щедрым на похвалу, но без захваливания;
- быть добрым, но без либерализма и проявления слабости в достижении педагогических целей;
- быть внимательным, чутким, заботливым, но не бахвалиться, не напоминать все время об этом;
- стремиться использовать наиболее мягкие способы воздействий (рекомендации, советы и в уместных случаях даже просьбы), но строго индивидуально и не останавливаться, когда это оказывается необходимым, перед использованием более категоричных и строгих;
- применять юмор, шутку, иронию, но без пошлости, издевки, оскорблений и др.

8. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода в воспитании. Каждое воспитательное воздействие, метод хороши и дадут результат, когда соответствуют индивидуальным особенностям данного человека, уровню воспитанности, его психическому состоянию, испытываемым трудностям, ожиданиям и надеждам. Образное обоснование индивидуального подхода сделал русский педагог XIX в. Н.Ф. Бунаков: «Для всех цветов и деревьев необходима поливка одной и той же водою, для всех необходим свет одного и того же солнца, но одно растение требует обильной, другое умеренной, третье совсем незначительной поливки; одному полезно стоять на солнечной стороне, другому нужна тень и т.п.»¹.

¹ Бунаков Н.Ф. Школьное дело. СПб., 1986. С. 214.

Педагогика подчеркивает важность правила *опоры на положительное*. И. Кант (1724—1804) писал: «Никого нельзя сделать лучше иначе, чем через остаток добра, который в нем имеется»¹. Физиологией высшей нервной деятельности и психологией установлено, что для устранения чего-то привычно-негативного в человеке лучше добиваться этого не путем попыток прямого ослабления, угасания, «стирания» его, а вытеснением активно созданным интересом, увлечением чем-то другим, подавляющим ненужное. Людей неприятно задевают и оцениваются как несправедливость бесконечные замечания и слепота к положительным моментам их поведения и жизнедеятельности. Поэтому увлечение педагога, родителя, начальника поиском недостатков у них, длинное и многократное перечисление их, упреки, унижающие комментарии малопродуктивны и нередко ведут в воспитательный тупик. На «разносах» в воспитании далеко не уедешь. Нужен стиль и методы работы, обеспечивающие преобладание положительных эмоций.

Учителю, родителю, руководителю следует демонстрировать, что они видят в воспитываемом положительные стороны воспитывающегося, а не только недостатки. Редко встречаются люди, о которых вообще нельзя сказать что-либо хорошее. Когда для этого все же не находится поводов, можно оказать помощь «неподдающемуся» в решении чего-то, чтобы побудить ответить добром на добро, дать простое поручение, чтобы похвалить. Нужно, чтобы человек почаще испытывал радость и удовлетворение от успехов, от услышанной похвалы, одобрения, поощрения, а не только критику.

Когда говорят о дифференцированном подходе, имеют в виду необходимость строить работу и с учетом особенностей разных групп и категорий воспитывающихся.

Воспитание осуществляется в комплексной и взаимосвязанной опоре на все описанные принципы.

6.3. Организация и методы воспитания

Организация воспитания

Педагогически правильная организация воспитания строится в соответствии с педагогическими принципами.

В о п е р в ы х, используются *воспитывающие возможности всех обстоятельств жизни и деятельности* организации, учреждения, предприятия, воинской части путем *педагогизации* их:

- построения основной деятельности по принципу воспитывающей деятельности;

¹ Кант И. Сочинения: В 6 т. М., 1964. Т. 3. С. 201.

- осуществления воспитывающего управления;
- создания воспитывающей среды в коллективе, превращения его в воспитывающий;
- разработки и реализации педагогической концепции, планов, форм и методов воспитательной работы;
- достижения единства обучения, развития и воспитания в при повышении квалификации персонала;
- организацию самовоспитания персонала;
- повышение педагогической компетентности ответственных должностных лиц;
- использование позитивного воспитывающего потенциала внешне-организационной среды.

В о-в т о р ы х, осуществляется *педагогически системное построение* всей воспитательной работы и каждой ее составляющей (с четкостью и согласованностью целей, задач, содержания, условий, обеспечения, средств, методов, контроля, регулирования, оценки, подведения итогов др.; во взаимосвязях с образованием, обучением, развитием) для создания целостной системы воспитания в организации, учреждении и др.

В-т р е т ь и х, производится *определение и выбор подходящих форм воспитательной работы* — внешне выраженных способов ее организации. Классифицировать их можно:

- по числу участвующих в них лиц — индивидуальные, микрогрупповые, групповые (коллективные) и массовые¹;
- по частным задачам: культурные, спортивные, правовые, военно-патриотические и др.;
- по особенностям проведения — лекции, беседы, обсуждения, дискуссии, диспуты, общие собрания, встречи с опытными, знающими и авторитетными людьми, посещение культурных мероприятий (театров, кинофильмов и пр.), индивидуальные поручения, коллективная работа, участие в субботниках и в работе общественных формирований, товарищеская помощь, опека, шефство, кураторство, управление, благотворительность и др.;
- по месту проведения — служебно-воспитательные, учебно-воспитательные, воспитательно-трудовые, воспитательно-кадровые, внешкольные, спортивно-воспитательные и др.;
- по времени проведения — плановые, профилактические, итоговые, отчетные, исправительные и др.

Формы тоже не по названию и внешним признакам становятся воспитывающими. *Решающее значение опять-таки имеет их педагоги-*

¹ Пидкасистый И.П. Педагогика. М., 1996. С. 486—488.

ческая «начинка» — цель, задачи, содержание, организация, условия, методика, процессы, приемы, атмосфера и увлеченность всех, опора на педагогические принципы воспитания и др. Без этого они формальны, для «галочки» и могут быть даже вредными.

Методы воспитания

Методы воспитания — совокупность средств и приемов однородного педагогического воздействия на воспитывающихся в целях достижения определенного воспитательного результата. **Средства воспитания** — все то, с помощью чего осуществляется воздействие: слово, факты, примеры, документы, фотографии, действия, условия и пр. **Приемы воспитания** — частные способы (операции) использования методов и средств. Успех применения методов всегда зависит от условий, педагогической компетентности и авторитета применяющего их.

Существует немало методов воспитания (вариантов которых в публикациях еще больше)¹. Возможна классификация их на:

- **словесные** (воздействующие на сознание) — рассказ, работа с книгой, разъяснение, словесное убеждение, сравнение, увещание, ответы на вопросы, этические беседы, внушение, показ перспектив, обсуждение, дискуссия, диспут, авансирование доверия, оценка, аттестование, разбор, одобрение, неодобрение, осуждение, критика и др.;
- **социально-педагогические** (средово-педагогического действия) — стимулирование, организация перспектив, режим, правила поведения, моральный кодекс, клятва, гимн, ритуалы, традиции, символика коллектива, принуждение, подражание образцу, участие в совместной работе, создание условий коллегиальной зависимости, состязание (соревнование индивидуальное и групп), групповой контроль, коллективное мнение, мажорное настроение в коллективе, отчеты, собрания, обсуждение и оценка достигнутого, общественный контроль коллектива; помощь и поддержка товарищей (коллег), педагога и коллектива; кураторство, наставничество и др.;
- **деятельностные** (практического действия) — побуждение к нравственным поступкам², создание воспитательных ситуаций, воспи-

¹ См.: Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1982. С.161—176.; Рувинский Л.Н., Кобыляцкий И.И. Основы педагогики. М., 1985. С. 93—115; Горлинский И.В. Педагогическая система непрерывного профессионального образования в учебных заведениях МВД России и пути ее развития. М., 1999. С. 57—58; Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М., 1999. С. 332—333.

² Поступок — сознательное действие, акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, к себе самому, к обществу и миру в целом (см.: Словбодчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъектности. М., 1995. С. 348).

творяющие дела (общественно полезная деятельность, оказание помощи больным, ветеранам, инвалидам; защита природы, работа с несовершеннолетними правонарушителями, участие в субботниках, художественное творчество и др.), практическое решение нравственных задач, дисциплинирование, упражнение в правильном поступке, общественные поручения, выступление от имени коллектива на соревнованиях (соревнованиях, конкурсах) песен, приучение, моделирование деятельности, моделирование внутренних (психологических) трудностей, преодоление трудностей, временных неудач, совместный поиск путей решения проблем, убеждение на опыте, требование, тренинг, аутотренинг, участие в совместной деятельности, совместное исполнение, оказание помощи другим, помощь товарищей и коллектива, коллективно детерминированное поведение, стажировка, психолого-педагогическое тестирование компонентов воспитанности, метод «Я сам» (см. ниже), поощрение, наказание и др.

Часть из перечисленных методов иногда относят и к формам воспитания.

Следует рационально сочетать методы разных групп. Первая из российских бед — увлечение словесным воспитанием, вторая — расхождение между словами и средовыми социальными условиями, третье — ограниченное и неумелое пользование деятельностью методами.

Каждому методу свойственны *методические приемы*. Так, к приемам метода убеждения относятся: аргументация, сравнение, аналогия, опора на опыт и знания, демонстрация примера, убеждение фактом, цифрами, статистическими данными, рассуждения «от противного», опровержение возражений, обсуждение разногласий, использование положений официальных документов, ссылка на авторитет, ссылка на опыт других, обращение к чувству собственного достоинства, порядочности, совести, самолюбию, активизация самооценки и др.

Успех применения методов зависит от *социальных* (общественных, групповых, коллективных, бытовых) *условий*, *авторитетности* применяющего их педагога, а также его целеустремленности, педагогической грамотности, а главное — *личного примера воспитателя*: добросовестности, порядочности, культурности, человечности, справедливости, поведения в быту и на работе, общения, отношения к людям, решения вопросов и др.

Способы практического воспитания

Увлечение словесными методами осуждается уже несколько столетий. Еще Мишель Монтень считал, что предпочтение должно быть отдано занятиям, которые ведутся с учащимися «не на слух, но путем опыта, направляя и формируя их души не столько наставлениями и

словами, сколько примерами и делами»¹. Пусть учитель «преподает юноше не столько события, сколько умение судить о них»². Ж.Ж. Руссо (1717—1778) более категоричен: «Я никогда не перестану повторять, что



Д.И. Писарев

мы придаем слишком много значения словам: с нашим болтливим воспитанием мы и делаем только болтунов». «Готовых убеждений нельзя не выпросить у добрых знакомых, ни купить в книжной лавке», — писал Д.И. Писарев (1848—1868)³. Нужен практический опыт, обяза-

тельно самостоятельное осмысление его и практическое овладение цивилизованными ценностями и



Ж.Ж. Руссо

нормами поведения.

Нельзя сказать, что научная педагогика и прогрессивные педагоги не осуждали деформацию воспитания в сторону словесной однобокости, но массовая практика брала свое (среди причин — перенос на воспитание установок «знаниевой педагогики», обучающей по своей сути; отношение учителей и преподавателей к практическому построению воспитания как к сложной, требующей многого от педагога, «выходящей за пределы обязанностей» и «мешающей» обучению).

Суть практического воспитания — в **лично-социально-деятельностном педагогическом** подходе⁴. Невозможно кому-то создать такую среду в группе, общности по «методу ширмы» — «выставления» ее в виде готовой «ограды» (это в какой-то степени возможно лишь для отдельного человека путем включения его в состав уже воспитанного коллектива). Такая среда создается только при активности самих воспитывающихся. Необходимо **моделирование** в педагогической системе воспитания, создаваемой в учреждении (группе, организации, предприятии), **условий жизни и деятельности ее членов, максимально приближенных к тем, которые должны преобладать в обществе**. Это блестяще выражено А.С. Макаренко: *лучшая педагогика — это та, которая повторяет педагогику нашего общества и нацелена на его совершенствование*. Воспитывает при этом и среда и еще больше — созидательная активность по ее совершенствованию, специально направляемая педагогом и активной частью группы. При этом

¹ *Монтень де Мишель*. Опыты. М.; Л., 1954. Кн. 1. С. 185.

² Там же. С. 202.

³ *Писарев Д.И.* Сочинения. М., 1956. С. 197.

⁴ В педагогике есть близкие названия подхода, не во всем, правда, совпадающие по трактовке, например деятельностно-личный (см.: *Харламов И.Ф.* Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд. М., 1990. С. 3).

открываются большие возможности и для цивилизованно-демократичного проявления индивидуальности разных людей, которая делает богаче и успешнее жизнедеятельность группы. В создаваемой таким образом среде и деятельности оживают воспитывающие человека мысли, желания, чувства, переживания, социальные и профессиональные ценностные ориентации, критерии успешности своего поведения и поведения других, обоснованные нравственно выборы решений и поступков. В «гимнастике духовности и нравственности» — они делаются привычными, совершенствуются, закрепляются, становятся элементами возрастающей воспитанности и личностей и групп в целом.

В числе эффективных форм и методов практического воспитания, выработанных наукой и прогрессивной практикой, но массово пока не использующихся, можно назвать следующие (рис. 6.2).

1. Социально-педагогические (средовые) и деятельностные методы (названы выше).

2. Метод использования воспитательного потенциала текущих жизненных, учебных и профессиональных ситуаций. Убеждая кого-то, приучая, поощряя, одобряя, требуя и т.п., родитель, учитель, преподаватель, старший по возрасту, руководитель не всегда поступают как воспитатель, даже применяя метод, называемый педагогическим. Его еще надо *превратить в действительно педагогический*, и это происходит когда он:

- внутренне ставит себя в педагогическую позицию воспитателя, сознательно становясь педагогическим субъектом;
- отчетливо осознает воспитательный результат, который может и должен быть в данной ситуации достигнут;
- активизирует в своем сознании педагогическую установку на непременно достижение именно этого результата;
- припоминает имеющиеся у него и подходящие к данному случаю воспитательно-педагогические знания, примеривает, перебирает в мыслях варианты их гибкого применения в данном случае;
- размышляет об индивидуальных особенностях человека или группы, их морально-психологическом состоянии, об адаптации метода к ним и данному случаю;
- подбирает педагогические средства, приемы, стиль, манеру, место и время, наиболее подходящие для метода;
- не сбивается с педагогической позиции в процессе фактического применения метода.

Большинство жизненных, учебных, профессиональных ситуаций и действий людей могут быть превращены в воспитывающие осознанным и компетентным использованием этого метода.



Рис. 6.2. Основные формы и методы практического воспитания

3. Методы и приемы воспитывающего обучения. Учеба в профессиональном образовательном учреждении есть первая профессиональная проба обучающегося и призвана обеспечить его общее и профессионально-личностное становление. Все свойства и качества обучающегося, в том числе воспитанность, которые проявляются, развиваются и укрепляются в образовательном процессе, скорее всего, будут проявляться и в его жизни, труде. Если он, скажем, ленив, не стремится овладеть основами профессионализма, не организован, не самостоятелен, не требователен к себе, пытается обманными способами сдавать зачеты, списывать рефераты, просить другого написать ему диплом, то откуда у него возьмутся на работе иные качества? Бывает, что выпускник на работе меняется в лучшую сторону, но только в одном из десяти случа-

ев, а при возникновении и проявлении хорошей воспитанности в учебе это же обнаруживается и на работе, но уже в девяти из десяти случаев. Поэтому достижение воспитанного отношения обучающегося к учебе обеспечивает и большие успехи его в будущей жизни и труде. Можно утверждать, что образование и обучение, даже в их классическом, классно-урочном виде, содержат богатейший потенциал воспитания. Он заключен, например, в использовании учителями и педагогами:

- содержания учебного материала и способов его раскрытия (показ социальной и личностной значимости, превращение знаний во взгляды и понимание жизни и общества, в социальные и нравственные отношения и убеждения, в ценностные ориентации и нормы поведения и др.);
- стиля обучения (не информирующего, а объяснительного, доказательного, убеждающего, увлекающего, эмоционального, диалогического, демократического и др.);
- методов и форм обучения (использование возможностей воспитательной ответственности при рассказе, показе, упражнении, лекции, семинаре и др.);
- организации обучения (обеспечения плановости, гибкости, четкой организации, воспитывающей требовательности, учебной дисциплины, помощи, условий для самостоятельной работы и др.);
- групповой работы (взаимодействия, сотрудничества, слаженности, взаимопомощи, интереса, соревнования, нравственности взаимоотношений и др.);
- контроля и оценки (справедливости, доброжелательности, проверки домашних заданий, помощи, сочетания с доверием и др.);
- взаимоотношений педагога с обучающимися (демократичности, контактности, взаимопонимания, доверия, уважения, недопущения превращения оценки в «кнул» или поощрение и др.);
- влияния личности педагога и его отношения к своему труду и обучающимся.

Трудно переоценить значение эффективного использования воспитательных возможностей образовательного процесса хотя бы потому, что обучающиеся включены в него по 4—8 ч в день (а с учетом самостоятельной работы и выполнения домашних заданий и больше), почти всю неделю, год и 8—15 лет жизни, что во всех случаях оставляет в их воспитанности свой след¹.

¹ Сложно объяснить, почему в ряде постановлений правительства и бывшего Министерства образования по вопросам воспитания обучающихся, принятых в 1999—2003 гг., решения и рекомендации сведены к внеклассной и внеаудиторной воспитательной работе. А проблемы использования воспитательного потенциала самого образовательного процесса, обеспечения единства обучения и воспитания (одного из ведущих принципов педагогики), воспитывающей деятельности учителей и преподавателей в ходе проведения занятий остались без должного внимания.

4. Метод ситуационного нравственного выбора (моральных дилемм, моральных казусов)¹. При использовании этого метода основное внимание уделяется учебному нравственному анализу и решению жизненных и профессиональных ситуаций. На специальных занятиях обучающимся (с учетом особенностей группы и особенностей задач нравственного воспитания) предлагаются для изучения, разбора, оценки, решения разные жизненные или профессиональные ситуации из практики, характерные наличием нравственного аспекта. Ситуации представляются им в словесном виде, с демонстрацией фотографий (слайдов), фрагмента видео- или кинофильма, а также с игровым разыгрышем на занятии. Хороши ситуации, взятые из жизни образовательного или трудового коллектива или отдельных членов. После ознакомления обучающихся с ситуацией проводящий занятие предлагает ответить на вопросы (два—пять и больше), наполненные нравственным смыслом и еще больше углубляющие анализ. Такими вопросами могут быть:

- Каковы нравственные аспекты данной ситуации?
- Какие принципы и нормы нравственного поведения относятся к оценке ситуации?
- Какие нравственные нормы были соблюдены, в какой степени и чем это доказывается?
- Какие нравственные нормы были не соблюдены или недостаточно соблюдены и в чем это выразилось?
- Какими моральными соображениями или мотивами могли руководствоваться разные участники данной ситуации?
- Если бы вы оказались в роли (такого-то) участника события, то какие нравственные мысли, переживания, борьба мотивов могли бы у вас возникнуть?
- Если некоторые участники или вся группа нарушали нравственные нормы, то почему, на ваш взгляд?
- Если бы вы оказались на месте участников (такого-то) события, то какими бы нравственными соображениями (нормами, принципами) в выборе поведения вы бы руководствовались и почему?

Вопросы повторяются нескольким обучающимся, а последующее обсуждение ответов и выбора нравственно правильного поступка ведется коллективно.

5. Метод «Я сам». Это метод активизации саморефлексии, правильной самооценки, стимулирования на этой основе соответствующей привычки и побуждений к цивилизованному самовоспитанию и саморазвитию учащегося, родителя, профессионала, руководителя².

¹ Идея моральных дилемм разработана Л. Кольбергом, а схожая, в виде юридических казусов, давно используется в юридическом образовании.

² Разрабатывался и применялся автором с 80-х гг. См.: Столяренко А.М. Юридическая педагогика: Курс лекций. М., 2000. С. 319—323.

Реализуется пролонгированно (в течение дня и нескольких недель, а затем по необходимости с перерывами в 1—5 месяцев). Применяется в процессе учебы, на работе, досуге, в семье. Эффективен в индивидуальной работе, в которую могут включаться все члены учебной группы, ее часть или избирательно некоторые. Инициативно может быть использован каждым желающим для целенаправленного самосовершенствования.

Применение метода сопряжено с использованием *Учебной книжки-памятки по самосовершенствованию* (размером с записную книжку) для самооценок в трех вариантах:

- 1) своего поведения — «Я-поведение»;
- 2) своих достижений — «Я-достижение»;
- 3) своих качеств — «Я-образ».

Книжка состоит из двух частей: 1) методическая установка (описание цели задач и порядка работы; 2) правила (критерии) социальной, нравственной, культурной самооценки (пронумерованный перечень). Правила представляют собой социально, нравственно и культурно совершенные критерии поведения¹ (например, в коллективе, семье, учении, общении, общественных местах, в гендерных отношениях², при взаимоотношении с родителями, а также в профессиональной сфере — отношений к труду, повышению профессионализма, способам обеспечения желаемого уровня жизни, социальной ориентированности менеджера, отношений юриста, государственного служащего к посетителям, их просьбам, правам и т.п.).

Книжки-памятки могут быть разными. В одних содержатся правила, относящиеся ко всем трем типам самооценки, в других — к одному из них, в третьих — правила отдельных поступков (актуальных в данное время для членов учебной группы, связанных с распространенными среди них недостатками поведения). Такой комплекс книжек-памяток может представлять собой некий кодекс современного социального, нравственного и культурного поведения³.

Книжку-памятку, с которой в данный момент работает самосовершенствующийся, он носит при себе. Работающему с книжкой че-

¹ Поступок — «сознательное действие, акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, к себе самому, к обществу и миру в целом» (см.: *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека: Введение в психологию субъектности. М., 1995. С. 348). Можно сказать, что поведение — это система поступков.

² Гендерные отношения — социально значимые отношения лиц мужского и женского пола.

³ Отдельные из них или несколько разрабатываются в образовательном учреждении, производственной, воинской и других организациях. Целесообразно массовое изготовление их централизованным порядком федеральными агентствами, ведомствами, министерствами, региональными органами.

ловеку выдается чистый *Лист самооценки* (для многократного использования одной и той же книжки). Он состоит из вертикальных граф: левая (первая) содержит расположенные по вертикали номера правил по книжке, а правые (их около 15) служат для проставления самооценок соблюдения каждого из правил по дням или по неделям (рис. 6.3).

№ п/п	Методические рекомендации	Оценки результатов за срок				
		4.03	11.03	18.03	25.03	
1.1		4	5	3	3	
1.2		4	3	5	5	
1.3		5	3	4	5	
.....						
.....						
3.1		3	5	5	5	
3.2		4	3	4	4	
.....						

Рис. 6.3. Лист самооценки в методике «Я сам»

Оценки по каждой методической рекомендации определяются по критериям: выполнял всегда — 5; чаще выполнял, чем не выполнял, — 4; выполнял и не выполнял в 50% случаев — 3; чаще не выполнял, чем выполнял, — 2; не выполнял по разным причинам — 1

Порядок применения метода таков:

1) тем, кто будет проводить индивидуальную работу, разъясняются цели, задачи овладения социальной, нравственной и культурной самооценкой и даются рекомендации по пользованию Учебной книжкой-памяткой и Листом самооценки;

2) указывается на необходимость ежедневно, в начале рабочего дня, прочитывать правила для оживления их в памяти и руководствоваться ими, когда возникает необходимость в следовании им;

3) в первую неделю работы обязательно ежедневно, а далее можно и реже (по рекомендации педагога, например, раз в неделю) проставлять себе оценки по соблюдению правил.

Можно ожидать, что оценки, выставяемые самому себе, будут не совсем объективными и часто завышенными. Но есть два педагогически значимых момента. Во-первых, воспитывающиеся периодически просматривают правила поведения и размышляют над оценкой каждого, что уже приносит пользу: правила волей-неволей запоминаются, непроизвольно всплывают в памяти в ситуациях реальной жизни и деятельности, начинают как-то регулировать поведение, а это

уже хорошо. Во-вторых, можно применять меры, повышающие объективность оценок. Для этого педагог наблюдает за поведением работающих с книжкой и сверяет оценки со своими, делает замечания, если оценки расходятся. Эффективна и форма группового обсуждения — по ходу или по итогам работы (в парах, группах по три-четыре человека).

Работа с методом не должна переходить в жестко административное давление, а носить доброжелательный, рекомендательный характер.

6. Педагогическая система воспитания в коллективе и через коллектив. Ее основы разработал А.С. Макаренко, и она пользуется большой популярностью во многих, в том числе демократических, странах мира. В опыте ряда наших вузов помимо традиционных форм работы с коллективом проводятся занятия по выработке студентами правил совместной деятельности (в ходе деловой игры, практического занятия и других форм) с последующим контролем специально выбранной комиссией)¹.

7. Педагогическая программа профессионально-личностного становления обучающихся в общественно-производственной практике². Концептуальной основой программы служит констатация факта, что занятия в классах и лабораториях существенно отличны от практической профессиональной деятельности, к которой готовятся студенты, а потому объективно не в состоянии обеспечить должное профессиональное воспитание и развитие. Необходимо расширить личностно-формирующее пространство образовательного учреждения путем присоединения к нему области практической профессиональной деятельности, реально существующей за его пределами. Непрерывная общественно-производственная практика представляет собой участие обучающихся (факультативно, на добровольной основе, без отрыва от плановых занятий, в объеме 4—8 ч в неделю, в вузах с 1-го или 2-го по 5-й курс) в деятельности практических организаций (в вариантах ее, доступных для обучающихся по уровню подготовленности), профильных для вуза и расположенных в городе и области (на основе специальных договоров). Обязательно педагогическое руководство практикой — кураторство, наставничество, инструктирование, консультирование, дополнительная учеба, специальные студенческие формирования для участия в руководстве такой практикой, отчеты, разборы. Многолетний опыт общественно-производственной практики подтвердил, что

¹ Пищулин В. Воспитательная работа в вузе // Педагогика. 2003. № 2. С. 100—103.

² Программа была впервые разработана в Рязанском филиале Академии права и управления (директор Г.А. Артемова, заместитель А.Е. Липатов), была также проверена в трехлетней опытно-исследовательской работе, усовершенствована, расширена и вошла в постоянную деятельность факультета.

она содержит большие резервы общего и профессионального воспитания и развития обучающихся.

8. Программа экономического воспитания обучающихся в специально организованной хозяйственной деятельности (зарубежный опыт). В большинстве стран широко и массово поощряется учебными заведениями и родителями активность студентов вузов (кое-где и средних образовательных учреждений) *в зарабатывании денег* для продолжения учебы и обеспечения своих потребностей во время ее. Такая практика способствует воспитанию обучающихся и приобретению навыков и умений, полезных для жизни в условиях рыночной экономики. Поощряется работа за пределами и в стенах учебного заведения в специально создаваемых *ученических (студенческих) кооперативах и сберегательных кассах — кооперативах*. Такие кооперативы занимаются:

- возрождением и развитием народных промыслов;
- созданием и обслуживанием буфетов в учебных заведениях, организацией завтраков и обедов;
- снабжением по заявкам студентов учебниками, пособиями, конспектами, канцелярскими принадлежностями, художественной литературой, одеждой;
- ремонтом и пошивом одежды, ремонтом обуви и часов студентам и горожанам;
- организацией стрижки волос, косметическим обслуживанием;
- организацией и ремонтом учебных помещений, учебного оборудования, спортивного инвентаря;
- организацией и осуществлением ксерокопирования;
- поиском, подбором и обустройством жилья для иногородних обучающихся;
- ремонтом квартир;
- переводами с иностранных языков;
- компьютерным обслуживанием по заказам;
- уходом за детьми на дому и людьми пожилого возраста;
- занятиями с отстающими в учебе детьми и готовящимися к поступлению в вузы;
- доставкой корреспонденции, продуктов на дом;
- мойкой и ремонтом автомашин и др.

Кооперативы создаются по инициативе обучающихся, самоуправляются, работают в свободное от занятий время (в отдельных зарубежных странах число их достигает 50 тыс., а иногда и более). Работа в них развивает у обучающихся экономическое мышление, инициативу, самостоятельность, предприимчивость; воспитывает привычку добывать средства для удовлетворения своих потребностей своим трудом, не гнаться за прибылью любой ценой (обирая своих же студентов и стариков), сотрудничать, договариваться, объединять уси-

лия для достижения личных целей, ответственность за свои поступки; формирует навыки демократического и цивилизованного решения своих проблем в совместной работе. Такой труд приносит пользу и учебному заведению. Об этом можно судить по тому, что студенты приучаются сами добывать себе средства, а не быть иждивенцами.

6.4. Виды воспитания

Нравственное воспитание

Нравственность — сфера жизни общества и поведения людей, характеризующаяся практической воплощенностью в них идеалов человеческой духовности, справедливости, добра, порядочности, чести, совести, долга, ответственности и т.п. Она есть проявление нравственного (морального)¹ сознания народа и граждан, их нравственной воспитанности. Моральные нормы — неписанные нормы, высоко ценимые людьми, поэтому они не по принуждению, а по потребности следуют им. Нравственно воспитан тот, кто всегда и везде следует моральным идеалам и нормам, защищает добро и справедливость, борется со злом и несправедливостью. Никакие законы, действующие на человека извне, никакие силовые и экономические принуждения не в состоянии удержать людей от безнравственности, правонарушений и преступлений, если «изнутри» их поведение не регулируется нравственными силами. Опыт разных стран показывает, что состояние нравственности обратно пропорционально числу законов в государстве.

Нравственность ценилась во все времена. Но сейчас в мире и у нас прогрессивная, ответственная, нравственная часть населения сильно встревожена состоянием нравственности, ее деградацией и возникают опасения за судьбы страны, мира и даже существование человечества. Обильные ошибки лжедемократической практики и политики, распространение лукавства для прикрытия неблагоприятных дел демократической фразеологией, либерально-анархистский подход к пониманию свободы, дикие нравы нецивилизованной рыночной экономики и безнаказанность типов, наживающих богатства аморальными средствами и многое другое привели к проявлениям нравственного разложения и опасному расколу мира. Человечество быстро возвы-

¹ Порой строго разграничивают значение слов «нравственность» и «мораль». Среди разных вариантов толкований преобладает такое: нравственность — мораль в реальной жизни, мораль — форма общественного сознания, этика — философское учение о морали, нравственности. Далее в пособии понятия морали и нравственности используются как равнозначные, кроме специальных случаев. Слово «мораль» происходит от лат. *moralis* — нравственный, а «нравственность» — от русского слова «нравы» — обычаи, сложившиеся нормы морального поведения.

шалось в эпохи Возрождения, Образования, Науки и техники, но еще быстрее начало деградировать с последних двух-трех десятилетия XX в. Все может превратиться в пустыню, если XXI век не положит начало *эпохи Нравственности*. Без нравственности спасти мир нельзя.

В основе здоровой морали, строгое следование которой только и может обеспечить прогресс и безопасность страны¹, лежат *общечеловеческие* нравственные ценности, совпадающие с традиционными моральными требованиями основных мировых религий². Оно всегда было главным и в воспитании. К.Д. Ушинский писал: «Мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов»³. Нравственное воспитание всего населения выдвинулось ныне на первое место в качестве важнейшей и судьбоносной задачи государства, общественности и каждого гражданина». Необходимо *создание глобальной системы нравственного воспитания в стране*. Экономика нашей страны не функционирует и не развивается должным образом потому, что ею управляют не экономические законы, а безнравственность и криминал. Это будет продолжаться до тех пор, пока жизнь в стране не будет справедливой для народа. На это указывал еще П.Ф. Каптерев (1849—1922): «Если реальные человеческие отношения не определяются нравственным кодексом, то он теряет всякое значение в действительности и превращается в ряд отвлеченных благочестивых пожеланий, не соприкасающихся с жизнью и подлинными людскими отношениями»⁴.

Ведущую роль в пересмотре отношения к нравственному воспитанию и его осуществлению *могут и должны играть образовательные учреждения и педагогическая наука*. В этом их долг выполнять опережающую функцию в подготовке нового поколения, свободного от недостатков прошлых и живущих поколений и способного продвигать страну и жизнь в ней по пути прогресса. Именно в них надо

¹ История человечества не знает героев, которые ради личного обогащения подвергали бы себя смертельной опасности, — нет, они погибали, защищая свою Родину и других людей.

² К сожалению, занявшись рыночными преобразованиями в нашей стране, их организаторы отодвинули проблемы нравственного воспитания в сторону, считая их «мешающими делу» и отдав во власть стихии. Дело дошло до того, что демонстрация безнравственности выставляется как образец современной «культуры» и предмет гордости части молодежи, а нравственное поведение объявляется устаревшим, несовременным и постыдным.

³ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. М., 1988. Т. 2. С. 31.

⁴ Каптерев П.Ф. Новая русская педология, ее главнейшие идеи, направления и деятели. СПб., 1914. С. 53.

постоянно и тщательно моделировать условия для полноценного нравственного воспитания обучающихся и включать в дела по совершенствованию их и для населения. В последнем случае они выступают как важный институт гражданского общества, а образовательные учреждения — как опора, мощный источник нравственности в стране.

В решительной и властной перестройке нуждается *деятельность средств массовой информации*. Демон ничем не ограниченной свободы журналистов, используемой для личной наживы, а не для человеческого и общественного блага, должен пасть перед интересами всего народа и ответственностью за коверканье судеб десятков миллионов людей¹.

Все усиливающееся нравственно-воспитывающее влияние приобретает *компьютер и виртуальное гиперпространство Всемирной информационной паутины — Интернета*, глубоко раскрытое Г.Д. Глейзером². Он отмечает широчайшие положительные возможности Интернета, но вместе с тем подросткам, молодежи стала легко доступной информация, которая негативно сказывается на их нравственной сфере:

«Перед ними открылись возможности удовлетворения любопытства на порносайтах, они могут узнать теперь рецепты изготовления взрывчатки и взрывных устройств, правила обращения с оружием... открываются возможности вторжения в чужие сети и воровства».

«Мы наблюдаем размывание в гиперпространстве норм морали и этики, сдерживающих людей от дурных и преступных поступков в реальном мире. Немало фактов о переносе искаженных форм поведения в обыденную жизнь. На этой основе зафиксированы случаи совершения и тяжких преступлений, в том числе грабежей и убийств. Тинейджер, одурманенный легкостью и безответственностью свершения противоправных действий в гиперпространстве, не обремененный здесь основами морали, выходит в реальный мир и совершает аналогичные поступки».

Г.Д. Глейзер считает необходимым:

- с повышенным вниманием отнестись к новому явлению в жизни детей и взрослых, понять, что человечество обречено жить в двух

¹ Выглядит парадоксом, что за вредные выбросы в атмосферу производствами и автомобилями государство берет налоги и наказывает, а выбросы в сознание миллионов людей безнравственного яда многих телепередач, статей, видеопроизведений, отравляющих его, стимулирующих паразитизм, преступность, наркоманию, извращения, коверкающих фактически их жизнь, государство считает нормой демократии. Что касается зарубежного опыта, то в цивилизованных странах такая «свобода» резко ограничивается (без ограничения свободы критики политических, социальных, правовых и экономических вопросов), без страха правительства перед обвинениями в антидемократичности.

² Глейзер Г.Д. Мораль и этика в виртуальном мире // Педагогика. 2003. № 3. С. 103—105.

параллельных мирах — реальном физическом пространстве и виртуальном мире (гиперпространстве), что каждый теперь — «гражданин глобального виртуального мира» и каждому надо научиться жить в нем;

- осознать, что жизнедеятельность в гиперпространстве подобна жизнедеятельности в реальном физическом со всеми прелестями и опасностями; с детского возраста надо учить и воспитывать людей жить в виртуальном мире подобно тому, как надо вести себя в реальном, т.е. нравственно и безопасно;
- надо поставить общение с виртуальным миром на научную основу: разработать научно обоснованные, международно признанные и добровольно принимаемые правила морали и этики для граждан виртуального мира;
- педагогически исследовать проблемы влияния виртуального мира на детей, молодежь и взрослых;
- отдавать себе отчет, что взаимоотношения с виртуальным миром открывают перед человеком новые возможности, но могут принести огромный вред;
- ввести в школах тему или курс «Мораль и этика в виртуальном мире».

Взросла ныне роль религии в обществе, участие священнослужителей в духовно-нравственном воспитании людей. В образовательных учреждениях начали изучать религиоведение¹. Его преподавание должно оставаться светским (принцип светскости), формировать у обучающихся не религиозное мировоззрение, а, напротив, научную картину мира, которая предполагает и понимание разных религий. Этого требует и ст. 14 Конституции РФ: «Никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной». Преподаваться оно тоже должно учителем, а не церковнослужителем.

Воспитательный смысл религиоведения заключается не в изучении внутрицерковных вопросов (истории, религиозных дат, событий, церковного календаря, икон и пр.) и религиозных мифов (последние вряд ли могут прижиться у людей с современной научной картиной мира в просвещенном сознании), а в уяснении нравственного значения норм поведения и образа жизни, выпестованных под влиянием религии в истории россиян. Религия, вероятно, может приобрести большое общественное влияние как носитель традиций, норм поведения, освященных духом героической, трудовой, культурной тысячелетней истории, а также воспитания нравственного поведения прихожан и граждан, осуждения преступности, экономического мо-

¹ Метлик И.В. Изучение религии в системе образования // Педагогика. 2003. № 7. С. 71—78.

шенничества, нечестно нажитого богатства, снижения заботы государства о народе и др. Не смирение и послушание людей, не вера и подготовка к загробной жизни нужны человеку — нужна вера в достойную реальную жизнь в согласии с духовными идеалами и чаяниями народа, обладающими ореолом святости, выразителем и защитником которых является Церковь. Александр Мень верно писал: «Убеждение в том, что есть что-то высшее, дает нам силы существовать»¹. Это высшее — дух народа, человечества, все святое в истории, пронесенные через века и обязанные быть сохраненными, укрепленными и воплощенным в жизнь людей здесь и сейчас.

Отчуждение церкви от государства и государства от Церкви не означает, что Церковь не может вмешиваться в жизнь общества. Являясь общественным формированием, Церковь вправе позиционироваться в качестве института гражданского общества в светском государстве. В этом качестве она имеет полное право и силу для непосредственного влияния на жизнь общества и людей, но вне государственно осуществляемого управления, воспитания и обучения. В этом и непорочное доверие к ней, и ее особая сила, и бескорыстная святость.

Настало и время, когда ***всем педагогам надо вносить свой вклад в нравственное воспитание, овладевать его методикой и совершенствовать ее.***

Представители прогрессивной российской мысли, педагогики и образования всегда утверждали в своих трудах понятия «Отечество», «отцовство-сыновничество», «национальное достоинство, «самосознание народа», следовали истинному смыслу таких слов, как «Родина», «патриотизм», «гражданственность», «гражданская позиция», «гражданское воспитание» и др. Более того, возрождение России они усматривали через воспитание духовно-нравственных основ человека, чувства национального самосознания и любви к Родине².

При подготовке и проведении занятий в пристальном внимании нуждаются вопросы содержания, организации и методики занятий, которые так или иначе почти всегда связаны с вопросами нравственности. Поэтому на занятиях уместны и необходимы:

- взбудораживание нравственного сознания и поведенческой активности обучающихся при соприкосновении в процессе занятия с вопросами, связанными с нравственностью;
- диалогичность, обмен мнениями, суждениями, оценками;
- искренность и правдивость в обсуждении проблем жизни и образования, недопущение лукавства, обхода острых проблем;

¹ Мень А. Таинство слова и образ. М., 1991. С. 5.

² Белозерцев Е.П. Онтологическая реальность современного образования // Педагогика. 2003. № 2. С. 83—84.

- недопущение формализма и скуки;
- аргументированное обоснование дискуссионных вопросов;
- организация соударения мнений, обсуждения конкурирующих, нравственно значимых поступков и действий;
- коллективная моральная проработка предстоящих или типичных поведенческих и профессиональных действий;
- самоанализы и самооценки имевших место поступков и действий обучающихся или профессионалов;
- коллективные упражнения в разработке моральных правил различных поступков и профессиональных действий;
- обсуждение или подчеркивание значимости морально-психологического климата и взаимоотношений в группах, предупреждение нарушений морали, обсуждение причин напряженности и конфликтов;
- обсуждение путей повышения личной нравственной воспитанности.

Среди специальных форм и методов *нравственного воспитания персонала трудовых организаций*, кроме занятий, значимо нравственное построение деятельности. В числе специальных мер встречаются: доски почета; показ достижений и опыта лучших работников и коллективов подразделений, индивидуальные беседы; обсуждение отчетов о работе на общих собраниях коллективов; создание общественных советов (групп) по культуре и нравственности, университетов культуры; творческие встречи с деятелями культуры и искусства; развитие самостоятельности, организация концертов и посещение театральных спектаклей; вовлечение в занятия спортом; организация профессиональных соревнований; внимание к семьям работников и организация коллективных мероприятий с ними — посещение концертов, выезды на природу, проведение семейных вечеров и пр.

Этическое воспитание — теоретическая основа нравственного, изучение категорий и норм этики, которые должны лечь в основу нравственного сознания обучающихся и работающих. Для разных профессий есть и нормы профессиональной этики, имеются они и для педагогов.

Другие виды воспитания

Все другие виды воспитания, имея свои задачи, вносят вклад и в нравственное воспитание. С. Френе¹ подчеркивал эту связь, считая, что все виды всегда должны идти рука об руку. Высоконравственный человек проявляет свои достойные качества в любой ситуации, в труде, на военной службе, в правом поле, в отношениях к природе и др. без принуждения, даже не зная законов и норм поведения. Своим со-

¹ Френе С. Избранные педагогические сочинения. М.: Прогресс, 1990.

знанием, нравственным чувством он улавливает, что морально, а что аморально, что можно делать, а чего нельзя.

Гражданское воспитание имеет целью помочь человеку в его жизненной и профессиональной позиции по отношению к российскому обществу и государству, их проблемам, подготовить его к личному участию в их решении. Такое воспитание тесно связано с пониманием педагогами социально-педагогических зависимостей человеческой жизни и деятельности человека¹.

Его осуществление начинается с *общественно-государственного информирования* людей, постоянных разъяснениях им сегодняшнего состояния, проблем и решений государства, которые должны быть известны им и по возможности поняты, внутренне приняты и одобрены. Уместны общие собрания, встречи с депутатами, учеными, представителями центральных и местных органов власти, ответы приглашенных на вопросы обучающихся и граждан, просмотр и обсуждение соответствующих фильмов и книг, наглядное оформление помещений и др. Граждан всех возрастов необходимо знакомить с государственной идеологией, принципами государственного устройства, политики, социологии, морали в деятельности государственного аппарата и органов местной власти.

Второе направление — *специальные государственно воспитывающие меры*: учебные дисциплины, курсы, телепрограммы, информация и пропаганда (педагогически строго и компетентно ориентированные на цель государственного воспитания).

Третье направление — воспитательная работа с *торжественно-государственной символикой* (флаг², герб, гимн, государственные праздники, торжественные даты и пр.). Необходимо давать разъяснения по ним, воспитывать уважение к ним и тем ценностям, которые они собой представляют.

Г.Н. Филонов³, много сделавший в решении проблем воспитания, считает крайне важными развитие и укоренение в массовом сознании не только гражданственности как общенациональной ценности, но и

¹ Капустина З.Я. Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России // Педагогика. 2003. № 9. С. 46.

² По данным опросов, многие граждане высказывают неполную удовлетворенность флагом российского государства. В мире имеется не менее семи стран с тремя горизонтальными полосами тех же цветов, разнящихся только порядком их расположения. Значительная часть российских граждан не помнят порядок расположения их у нас, а большинство опрошенных зарубежных граждан не знают этого вообще (ссылаясь на «путаницу»), но знают герб. Не случайно часть государств с триколором ввели дополнительный знак по центру флага, и часть наших граждан считают, что двуглавый орел должен быть в центре нашего флага, выражая индивидуальность России.

³ Филонов Г.Н. Воспитание: традиции и современность // Педагогика. 2003. № 7. С. 14—20.

судьбоносности осуществления в жизни людей гуманистических идеалов гражданственности, воспитания ее в опыте такой жизни.

Патриотическое воспитание преследует цель формирования гражданина-патриота¹, любящего свою страну, ее народ, историю, культуру, язык, природу, стремящегося быть верным и достойным их, своим поведением и делами охранять и укреплять их, а при необходимости — защищать с оружием в руках.

К.Д. Ушинский упрекал российское образование за то, что западный человек — образованный или полубразованный — в отличие от россиянина знает все о своей родине: «Возьмите, например, маленького швейцарца... он пишет на родном языке и говорит с замечательной ясностью и отчетливостью; разговаривает с ним о Швейцарии, и он изумит вас твердым и чрезвычайно подробным знанием своей родины... он не только отлично знает ее города и местечки, ее реки и ручейки, ее горы и пригорки, флору и фауну, но даже знает все замечательные развалины и связанные с ними легенды, все сколько-нибудь замечательные фабрики и заводы, с их историей и статистикой. То же самое заметите вы у маленьких немцев, англичан, а еще более у американцев. Даже француз, поражающий вас полнейшим невежеством относительно всего, что лежит за пределами его “прекрасной Франции”, выскажет вам замечательные познания во многом, что относится к его отечеству»². Сейчас многое изменилось, но идея воспитания патриотизма на основе обстоятельных и разносторонних знаний о своей родине не потеряла своего значения. Тем более что сейчас, во многом благодаря телевидению, школьник знает, например, о видах попугаев на Мадагаскаре больше, чем о птицах, которые постоянно летают у него за окном.

Патриотическое воспитание предполагает воспитание в духе взаимопонимания и дружбы между народами, культуры межнациональных отношений, устойчивой терпимости и уважения к культуре других народов, людям иных религиозных верований, потребности жить в мире, дружбе и согласии. В условиях развития глобальных информационных, хозяйственных и иных связей, существования определенных международных сил, заинтересованных в своем обогащении за счет России, ослаблении различных форм ее безопасности (экономической, финансовой, культурной, военной, национальной и др.) и осуществляющих в этом направлении настойчивое давление (психологическое, финансовое, торговое, правовое) на наше государство и граждан, патриотическое воспитание приобрело актуальное значение³.

¹ От греч. *patris* — родина.

² Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. М., 1988. Т. 2. С. 358

³ См. по этому вопросу Лебедева О.В. Патриотическое воспитание — верноподданническое или гражданское? // Педагогика. 2003. № 9. С. 77—82.

Патриотическое воспитание связано с рассмотренными нравственным и гражданским воспитанием, а также с **экологическим**, имеющим специальную цель — бережное отношение к природе, среде обитания человека (земля, атмосфера, вода, биосфера), запасу недр, их охране. Оно тоже стало актуальным при появлении массы производств с отравляющими отходами и тенденциях повышения угрозы для здоровья и жизни не только настоящих, но и будущих поколений. При его проведении следует заниматься не просветительством, а обеспечивать активно-действенный его характер, формировать привычку и потребность заботиться об экологии вокруг себя повседневно.

Демократическое и правовое воспитание — виды, связанные с идеологией демократии. Широко распространенные деформации демократии в жизни россиян во многом объясняются непониманием и неготовностью их к жизни в новых условиях. Демократические свободы и права граждан были приняты многими за вседозволенность, а законы и деятельность правоохранительных органов — как их антипод. Между тем свободы и права немыслимы без их защиты, без законов и строгого их соблюдения. Провозглашение демократии в государстве непременно соседствует с провозглашением государства как правового — основанного на строжайшем соблюдении законов. Учиться цивилизованной демократии и свободе надо и можно в образовательных учреждениях специальным просвещением, а также соответствующим построением всех отношений в них, преподаванием на занятиях, отношениями персонала с обучающимися и др.

Правовое воспитание — формирование правовоспитанности (правосознания и правовой культуры поведения) граждан, обеспечивающей безупречное личное соблюдение законов, а в более совершенной форме — помощь другим гражданам и правоохранительным органам в борьбе с преступностью. Основа его — нравственность, ибо слова «закон» и «справедливость» звучат на латинском языке как *jus* и *justitia* и имеют общий корень. Мораль и право объективно неразрывны. Право имеет моральные начала, а правовые нормы — это важнейшие моральные нормы, утвердившиеся в истории и жизни народа, одобряемые им, а поэтому возведенные в ранг закона, ставшие обязательными и охраняемыми. Кроме того, опыт доказывает, что юридический закон ничего не стоит, если он не находится в чистых, честных и умелых руках тех, которым поручено его охранять. Даже лучший закон сеет несправедливость, если он применяется к жизни человеком духовно бедным, морально неполноценным, живущим в мире инструкций, в ином измерении, чем граждане общества, чьи интересы, ожидания, нужды и права он обязан защищать. Поэтому правовое воспитание

повышенно необходимо и юристам, и не верно считать, что учебный план сам по себе обеспечивает его¹.

Трудовое воспитание имеет долгую историю и опыт, преследуя цель формирования у человека потребности к труду, стремления к приобретению и непрерывному повышению профессионализма, усвоение им ценностей честного, добросовестного и нравственно корректного труда, понимания важности и необходимости самореализации и самоутверждения себя в труде, обретения с помощью его независимости и самодостаточности в жизни. Распространенность ныне у части молодежи иждивенчества, праздности, жизненной беспечности, стремления иметь в жизни все и сразу и обретения этими факторами статуса важной причины роста преступности (из-за отсутствия или нехватки денег для удовлетворения развившихся в такой жизни гипертрофированных и деформированных потребностей) обязывает к усилению и трудового воспитания особенно в системе среднего образования. В статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» К.Д. Ушинский писал: «Чтобы человек искренно полюбил серьезный труд, прежде всего должно внушить ему серьезный взгляд на жизнь»².

Физическое воспитание — неперемнная часть воспитания. При понимании категории «воспитание» в «широком смысле» к физическому относят все занятия по физической культуре и спорту, в том числе «накачку мышц». Однако связывать это с воспитанием можно лишь при особом построении таких занятий, когда у занимающихся одновременно формируются: потребности и установки на укрепление и сохранение физического здоровья, на здоровый образ жизни, на отвержение вредных для здоровья привычек; отношение к занятиям спортом как одному из показателей современного образа жизни, как к средству достижения гармоничности «души» и тела, как к сфере достойного проведения досуга в свободное время, самореализации, самоутверждения и самоуважения, как к средству развития многих полезных для жизни и труда качеств.

Исследования по педагогике физической культуры и спорта показали, что регулярные занятия ими совершенствуют не только тело, но и духовную сферу человека, воспитывая в нем настойчивость, упорство, волю, организованность в жизни, стремление и умение идти к достижению отдаленной цели, достигая ее упорным трудом и требовательностью к себе, самокритичность, самообладание, умение совершенствовать себя и др. Игровые виды спорта воспитывают коллективизм, умение подчинять свое поведение достижению общей цели,

¹ В правоохранительных органах и юридических образовательных учреждениях распространено глубоко ошибочное мнение, что знание закона обеспечивает его выполнение.

² Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 т. М., 1988. Т. 2. С. 22.

умение мыслить коллективно, привычку уважать партнеров, прислушиваться к их советам и помогать в свою очередь им и др.

Легко возникающие увлечения физической культурой и спортом отвлекают подростков, юношей и девушек от праздного времяпровождения, безнравственных занятий, они включаются в группы и коллективы, где есть дисциплина, серьезное отношение к занятиям, здоровые настроения, педагогически опытные тренеры. Нельзя недооценивать то, что увлечение спортом отвращает людей от курения, употребления спиртного и наркотиков.

Важная педагогическая сторона занятий спортом — во внешней отстраненности от воспитательных назиданий, ибо естественная увлеченность ими воспитывает по механизму научения, а советы тренеров очевидны, полезны и бесспорно принимаются. И еще: успешные выступления спортсменов страны на международных соревнованиях и наблюдение населения за ними непосредственно и по телевидению играют большую роль в массовом воспитании патриотизма и любви к своей родине.

Понимая все это, цивилизованные страны всемерно развивают у себя физическую культуру и спорт, открывая двери для всех. Плохо и для молодежи и для страны, когда доступ в спортивные залы, бассейны, в разные секции платный и по карману лишь меньшей части населения, когда нет элементарных спортивных площадок для игр и гимнастических упражнений в жилых районах и образовательных учреждениях (а во многих странах спорт почти исключительно университетский). Спортом надо заниматься не после того, когда страна достигнет определенного благополучия, а до этого и для достижения этого. Для России занятия населения спортом и физическим воспитанием очень важно.

**Воспитание в работе
с персоналом учрежде-
ний и организаций**

Обеспечение эффективного труда неразрывно связано с *управлением персоналом* (личным составом — в силовых структурах, *персональным менеджментом* — в организациях частного сектора экономики). В этой работе немалое место занимает педагогическая по существу работа — педагогическая функция управления, исследование которой ведет *педагогика управления*, теория и практика которой уже изучаются (в учебных курсах, разделах или темах) во многих профессиональных образовательных учреждениях. Обязательная и составная часть управления и менеджмента — воспитание персонала. Обычно им занимаются имеющиеся в структуре крупных организаций заместители генеральных директоров по кадрам (работе с персоналом, личным составом), кадровые службы (службы персонала, персонального менеджмента), воспитание входит и в обязанность руководителей средних и нижних уровней управления.

Воспитательно-педагогическая работа с сотрудниками призвана обеспечить высокую производительность и качество труда. Она ведется по ряду направлений.

1. *Разработка стратегии управления персоналом* — исходное направление в концепции работы с кадрами, которую надо иметь в каждой организации, знакомить с ней лиц ответственных за нее и контролировать выполнение. Непременная составная ее часть — педагогическая, в том числе воспитательная, работа.

2. *Аттестация должностей, включенных в штатные расписания.* Она предполагает определение требований к лицам, пригодным для замещения соответствующих должностей, в том числе требований к профессиональной образованности, профессионализму, воспитанности, порой и развитости. Аттестация должностей обеспечивает поиск, отбор и перемещение работников с учетом соответствия их этим требованиям.

3. *Привлечение высококвалифицированных работников.* Задача состоит в том, чтобы найти полезных для организации специалистов. Желательно подобрать таких, которые могут сразу работать с высокой эффективностью, добросовестных и не требующих дополнительного обучения и затрат на него. Эта задача решается, в частности, путем установления связей с образовательными учреждениями и подбора выпускников, зарекомендовавших себя во время учебы.

4. *Изучение и отбор кандидатов на работу.* При этом обращается внимание на трудовую книжку и рекомендации с прежнего места работы, в которых представляют интерес характеристики воспитанности. Практикуется и элементарное педагогическое тестирование знаний и практической подготовленности, которое нуждается, однако, в повышении научной надежности оценок¹.

5. *Обеспечение ввода новичков в трудовой процесс.* В числе разных мер первичная (дополнительная) подготовка наставником, обучение на рабочем месте путем разъяснений, показа, консультаций, советов, а порой и направление на кратковременные курсы (или в вечернее время).

6. *Закрепление кадров и преодоление неоправданной текучести.* Увольнение работника по истечении испытательного срока по непригодности, обнаружившейся позднее, или по собственному желанию должно рассматриваться как упущение в работе с кадрами, так как вызывает повышенные затраты на персонал и снижает отдачу от него. Это и результат плохой постановки работы с уже работающими, в частности социально-педагогической (управление, условия, коллектив, стимулирование и др.) и индивидуальной.

8. *Повышение производительности и качества труда персонала.* Наряду с повышением квалификации предполагается воспитание со-

¹ Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. М., 1999.

трудников в духе преданности организации, профессиональной этики, повышения добросовестности, ответственности, организованности, дисциплинированности, исполнительности, инициативности в поиске инноваций, культуры взаимоотношений, бережного отношения к имуществу, экономии расходных средств, исключения хищений и разглашения конфиденциальной (служебной, коммерческой, военной) информации, вежливого обращения с клиентами и недопущения вымогательства и др. Важное место занимает работа во воспитанию трудового коллектива и созданию благоприятных социально-педагогических условий в нем.

9. *Поддержка персонала.* В разных ее видах (социальной, материальной, медицинской и пр.) присутствует педагогическая помощь в повышении квалификации, организации досуга, питания, нормализации взаимоотношений, предупреждении и преодолении конфликтов, исключении вредных влияний (могущих исходить из управления, коллектива, отдельных его членов, событий в семье и др.). Существенна помощь со стороны трудового коллектива, который должен быть источником положительных социально-педагогических влияний на сотрудников.

10. *Профессионально-педагогическая подготовка, повышение квалификации и помощь всем, занимающимся работой с персоналом.* Это система занятий с работниками кадровой службы, руководителям структурных подразделений и рядовыми сотрудниками, чья работа предполагает и педагогическую функцию (работники офисов, занимающиеся приемом граждан, юристы, государственные служащие и др.). Нередко возникает необходимость в оперативной педагогической помощи в связи с какими-то текущими проблемами — конфликтами, проблемами улучшения работы, поведения отдельных лиц, семейными трудностями и т.п.

Профессиональная и возрастная специфика этой работы велика. По названию видов воспитания она совпадает со многими названными в главе (хотя добавляются порой и новые, например воинское воспитание в вооруженных силах), по содержанию не носит классического программного характера и стандартизации, а тесно увязывается с практическими профессиональными задачами, проводимыми инновациями производства, повышения производительности и качества труда, обеспечением стабильности и развития организации, имеющимися трудностями и недостатками в работе. Еще более своеобразны формы и методы воспитания, резко повышена роль индивидуального подхода.

В воспитательной работе с персоналом организации получает развитие приглашение в службы работы с персоналом лиц с педагогическим образованием, консультирование «со стороны» в виде обращений за помощью к педагогам близлежащего педагогического вуза, службы семьи, социальной работы, специальным педагогическим консалтинговым фирмам (которых, однако, пока мало).

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте развернутую характеристику воспитанности личности.
2. Каково место воспитания среди других важнейших направлений работы и чем это определяется?
3. Раскройте концептуальные основы воспитания.
4. Назовите и прокомментируйте содержательные принципы воспитания.
5. Назовите и прокомментируйте организационные принципы воспитания.
6. Назовите и прокомментируйте методические принципы воспитания.
7. Как организуется воспитание?
8. Дайте подробную характеристику форм и методов практического воспитания.
9. Раскройте основные проблемы цивилизованного воспитания молодого поколения и граждан. Каковы их причины? Как можно повысить эффективность решения основных проблем воспитания?
10. Раскройте основы нравственного воспитания.
11. Опишите основы гражданского, патриотического, трудового, демократического, правового, экологического воспитания.
12. Каковы воспитательные возможности религии и как педагогически обеспечить их достижение?
13. Можно ли все, что делается в физкультуре и спорте, считать предназначенным для воспитания? При каких условиях они становятся воспитывающими? Какую воспитывающую роль может сыграть развитие массового занятия ими?
14. Оцените воспитывающее влияние деятельности современных средств массовой информации и печати. Что в их деятельности оказывает негативное воспитывающее влияние? Какую систему мер предложили бы вы, чтобы исключить негативные и усилить положительные воспитывающие влияния средств массовой информации и печати? Считаете ли вы, что свобода их деятельности должна не ограничиваться ничем, если она приносит вред воспитанию миллионов людей? Обоснуйте педагогически свое мнение.
15. Как быть с принципиально новым воспитывающим влиянием виртуального пространства Интернета, которое несет в себе не только положительные, но и негативные воспитывающие влияния? Что бы вы предложили для исключения негативных влияний?
16. Каковы особенности воспитания персонала учреждений и организаций в современных условиях?
17. Попытайтесь дать самооценку своей воспитанности, ее цивилизованных и профессиональных изменений за время пребывания в образовательном учреждении:
 - меняется ли она вообще;

- что меняется в лучшую сторону, а что в худшую;
- сравните изменения с теми, что должны быть у цивилизованного человека;
- сравните изменения с теми, что должны быть у профессионала;
- сравните свои качества как профессионала с аналогичными, имеющимися у лучших учеников, работников вашего коллектива;
- подумайте, что и как делать для улучшения воспитанности.

Библиографический список

Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание. М., 1977.

Военная педагогика / Под ред. В.Н. Герасимова. М., 1999.

Гребенкина Л.И., Байкова Л.А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 3-е изд. М., 2002.

Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. М., 1995.

Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996.

Климов Е.А. Психология: воспитание и обучение. М., 2000.

Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание. М., 1986.

Козлова О.Н. Введение в теорию воспитания: Пособие для преподавателей. М., 1994.

Корчак Я. Как любить ребенка. М., 1990.

Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. Самара, 1997.

Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. 4-е изд. М., 1999.

Методика воспитательной работы / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2004.

Никандров Н.Д. Ценности общества на рубеже XXI века. М., 1997.

Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000.

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова: Учебник. М., 2000.

Педагогика: Учебник / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.

Подласый И.П. Педагогика. М., 1996.

Рувинский Л.И. Теория самовоспитания. М.: Изд-во МГУ, 1973.

Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2003.

Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксеологию. М., 2003.

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Е.Н. Шиянов. Педагогика: В 2 ч. Ч. 1. / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2002.

Сухомлинский В.А. О воспитании. М., 1975.

Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. М., 1999.

Фридман Л.М. Психология воспитания. М., 2000.

Щуркова Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры. М., 1999.

Глава 7

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Образованным и интеллигентным человеком можно назвать такого, кто насквозь таков и проявляет свою образованность и интеллигентность и в крупном и в мелочах, в обыденщине и течение всей жизни.

Н.А. Рубахин

Разумное и нравственное всегда совпадают.

Л.Н. Толстой

Школа — это мастерская, где формируется мысль подрастающего поколения, надо крепко держать ее в руках, если не хочешь выпустить из рук будущее.

А. Барбюс

7.1. Педагогическая сущность образования

Образованность и образование

Как уже отмечалось в главах 2 и 4, **образованность** — характеристика высокого уровня гармоничной педагогической сформированности человека и общностей, основанной на обладании научным пониманием мира и себя в нем. Специфическая составляющая образования — то, чем оно дополняет воспитание, обучение и развитие, т.е. *просвещение*, вооруженность человека светом фундаментальных знаний, просветленность его сознания научными знаниями о мире, жизни и себе — обширными, разнородными, глубокими, систематизированными, взаимосвязанными, жизнедеятельностно значимыми. «Это — грамотность, доведенная до общественно и личностно необходимого максимума», — пишет Б.С. Гершунский¹. Она обеспечивает основы возникновения в сознании человека научной картины мира, понимания его целостности и основных составляющих, способности понимать смысл своей жизни в нем. Б.С. Гершунский выстраивает такую цепочку: результат образования — это грамотность — образованность — профессиональная компетентность — культура — менталитет².

Однако просвещенность обязательная, но лишь одна из составляющих образования. Нужно не только знать, но и уметь, хотеть и быть способным делать и достигать нужного, обладая для этого соответствующими навыками, умениями, привычками, развитыми способностями, качествами личности. Согласно стандартам ЮНЕСКО, об-

¹ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. С. 81.

² Там же. С. 74.

разование должно давать совершенное представление о современной картине мира и его движении в будущее, ставить на первый план идею о единстве и самоценности всего живого, заложить научный фундамент для оценки последствий профессиональной деятельности, способствовать творческому развитию личности, сочетать фундаментальность, общепрофессиональную и специальную подготовки. Поэтому главная специфика и значимость образования как педагогической системы в обществе, функционирования образовательных учреждений, деятельности всех профессионалов, работающих в них, — это *помощь в становлении личности обучающихся, соединение просвещения, воспитания, образования, обучения и развития*. «От образованности населения будут во многом зависеть изменения всей системы ценностей нашего общества, а значит, направления и темпы поступательного развития России», — отмечает Н.Д. Никандров¹. Образование не всемогуще, но «никакие общественные да и личные проблемы не могут быть решены без образования»; не может быть «перебора» в образовании и «слишком образованного общества и человека»².

Между картиной мира в сознании человека и его поведением всегда находится оценка происходящего, единство миропонимания и мироотношения. Поэтому научное знание мира, себя в нем, профессии всегда несет в себе пристрастное, смыслообразующее, герменевтическое³ и аксиологическое, т.е. *воспитывающее*, влияние на личность. Но его цивилизованный, поведенческий результат не механическая проекция знания в сознании человека, а интегральный продукт способа его раскрытия педагогом, активности сознания самого человека и условий окружающей его среды. Все это должно быть учтено и педагогически организовано при образовании.

Подлинная образованность человека — показатель обретения им духовности, интеллигентности, поликультурности, национальной и религиозной толерантности, творческих возможностей, его деятельностной мобильности, выбора цивилизованного жизненного пути и поведения. Образованность проявляется в личных усилиях человека по самореализации, самоутверждению и индивидуальному самовыражению, активности в труде и гражданской позиции, а поэтому ее формирование осуществляется с одновременным внесением вклада в них. Она не позволяет человеку зашорено, сквозь узкую щель своих личных интересов или профессиональных задач смотреть на окружаю-

¹ Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. М., 1997. С. 131.

² Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий». М., 2000. С. 269.

³ Герменевтика — понимание реальности, установление личностных смыслов. С позиций герменевтики важнейшим фактором достижения понимания является язык передачи знаний, помощь в уяснении смыслов их. См.: Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики. Тюмень, 2001.

щий мир, природу, людей, общество, государство, игнорируя зависимости от них и влияния на них, жить и творить, не нанося им вреда.

Образованность сопряжена и с *развитостью* человека, повышением его обучаемости, развитием интеллекта, разумности, способностей и многих качеств: повышенной любознательности, пытливости; привычки думать, оценивать явления самостоятельно, обоснованно и корректно; доходить до глубин познаваемого; способности к самостоятельным обоснованным суждениям и адекватной самооценке; потребности к созиданию и творчеству; побуждений к самостоятельной работе над собой и др.

Понятно, что образование предполагает всестороннюю и полноценную подготовку человека к жизни в обществе, цивилизации, к труду, профессиональной деятельности и непрерывному самосовершенствованию. Но однозначных влияний просвещенности и формальных свидетельств образования (дипломов) на воспитанность, подлинную образованность и развитость обучающихся нет. Нередки случаи, когда человек с документом о высшем образовании малокультурен, груб, конфликтен, эгоистичен, жаден, аморален, склонен к нарушениям закона и др., а люди, образованные экономически и технически, невнимательны к другим людям, не считаются с ними и интересами общества, сохранением природы и др. Зависит это прежде всего от постановки педагогического процесса в образовательном учреждении, его действительной педагогической полноценности, слабостей его личностно-формирующего характера, пассивности самого студента вобретении образованности (не случайна поговорка: «Каждый образован настолько, насколько занимался сам»).

Образованию со времен Сократа, Платона и Аристотеля отводилась роль *главного цивилизационного фактора в развитии людей и общества*. По словам Цицерона, невежество — ночь ума, ночь безлунная и беззвездная. Парадигма будущего человечества теперь видится в модели «устойчивого развития общества», под которым понимается движение его вперед, обеспечивающее удовлетворение жизненных потребностей нынешнего поколения людей без лишения такой же возможности будущих поколений. Комиссия Европейского Союза по образованию разработала программы его интенсивного совершенствования до 2013 г., подчеркнув значимость образования в условиях резкого усложнения и широкого распространения технологий современных производств и недопустимости отставания стран Европы в подготовке специалистов по ним. Она обратила повышенное внимание к расширению возможностей образования взрослых всех возрастов, а не только тех, кто поступает в вуз со школьной скамьи (программа «Твой шанс»).

В Японии и США ставится вопрос о создании условий для получения всеми гражданами высшего образования, уже поощряются лица,

обладающие двумя высшими образования по смежным специальностям. Для нашей же страны характерны попытки радикальных реформаторов действовать в обратном направлении (с обоснованием, что «нам не нужно большое количество образованных»), представляющие огромную историческую опасность. Справедливо заключение Российской академии образования о том, что образование должно решительно противостоять деформированному «рыночному» интересу к «упрощенной» личности как дешевой и непритязательной рабочей силе, удовлетворяющейся жизнью, состоящей из примитивных интересов к еде, спиртному, одежде, сексу, бытовым скандалам и «шоу-анимационным» развлечениям¹.

«Уровень интеллекта нации — вот что определяет сегодня место того или иного государства в мировой табели о рангах», — подчеркивает ректор МГУ В. Садовничий². Образование — фактор долговременного развития, главный рычаг реальных изменений качества населения, ускоритель, катализатор общественных, экономических и социальных перемен и прогресса. Оно должно выполнять *опережающую социальную функцию* — готовить образованных людей, способных улучшать качество жизни и двигать практику вперед. Поэтому сфера образования *приоритетна* в жизни общества. Она стала ныне одной из конкурентных в международном соперничестве стран, фактором престижа их и притока капиталов с страны. На рубеже нового века Российской академией образования выполнен ряд важнейших разработок по модернизации образования и совместно с правительством принят ряд документов по этому вопросу³. В них подчеркивается необходимость введения в массовую практику научно обоснованных и тщательно проверенных инноваций, предворяемых *педагогическим проектированием*⁴ и *сопровождает*

¹ В Российской академии образования // Педагогика. 2003. № 3. С. 3—13. См. также: Колесников В.И., Круглов Ю.Г., Олесьюк Н.В. Образование, которое мы не должны потерять? // Педагогика. 2003. № 9. С. 104—107.

² Садовничий В. Университет и общество // Год планеты: Политика. Экономика. Бизнес, Банки. М., 1999. С. 435.

³ Коротов В.М. Воспитательные аспекты педагогического проектирования // Педагогика. 1997. № 5. С. 3—9; Инновационные процессы в педагогической практике и образовании / Под ред. Г.Н. Прозументовой. Барнаул; Томск, 1997; Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. М., 2000; Крюкова Е.А. Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающих педагогических средств: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2000; Громыко Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования В.В. Давыдова // Известия РАО. 2000. № 2; Коршунова Н.Л. Проекты и проекты в педагогике // Педагогика. 2003. № 5. С. 3—6; Груздев М.В. Методология проектирования муниципальных образовательных систем // Педагогика. 2003. № 9. С. 15—23.

⁴ Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. М., 1977; Щедровицкий Г., Розин В. и др. Педагогика и логика. М., 1993.

мых педагогическим мониторингом¹, значение которых стало особенно понятно после плохо продуманных и неудачных попыток радикального реформирования образования в начале и середине 1990-х гг.

**Проблемы, цели
и содержание
образования**

Образование — система целенаправленной, широкой, общедоступной социальной и педагогической помощи государства и общества всем гражданам в обретении и повышении ими

своей образованности на основе научного просвещения с одновременным повышением воспитанности, обученности и развитости в разные периоды жизни. Образованию всегда сопутствуют проблемы, среди которых неудовлетворенность отмечаемым расхождением между вложенными в выпускников усилиями образовательного учреждения и достигнутыми результатами, между своими возможностями и общественными ожиданиями². В стране идут острые дискуссии, говорят о кризисе образования³.

Кризисные моменты, если назвать так трудности, переживаемые сейчас образованием, связаны не столько с внутренними проблемами образования, сколько с дисгармоничным состоянием российского общества, отсутствием национальной идеи и государственной концепции его развития. Дискуссии ведутся вокруг содержания образования, его видов, многих инноваций, основ парадигмы педагогики и др., высказываются порой диаметрально противоположные мнения,

¹ Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М., 2001; Горб В.Г. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности // Педагогика. 2002. № 5. С. 70—74.

² Садовничий В. Указ. соч. С. 435.

³ Споры идут о соотношении естественно-научной и гуманитарной составляющих содержания, общеобразовательной и предметной составляющих, о перегруженности учебного процесса разнообразными дисциплинами («разбухание» учебных планов), построении содержания по принципу сциентизма или дидактической адаптированности, связи с теорией и жизнью и т.п. В.В. Краевский, например, пишет о причинах перегрузок: «Так происходит именно потому, что представители школьных предметов не желают расстаться даже с самым малейшим фрагментом науки, расплескать хотя бы каплю драгоценного напитка, который они хотят донести до каждого школьника в том же объеме, в каком они сами знают преподаваемую ими науку. Отсюда непременные требования к детям, чтобы они овладевали методами съемки Земли из космоса, умели распознавать по характерным реакциям разные виды пластмасс, понимать промышленные способы переработки метанола и т.п.». Вместо иностранного языка изучаются основы языкознания, изучается не литература, а литературоведение. Опровергая возражения, что все это нужно для жизни, В.В. Краевский замечает: «Знание-ориентированное обучение вполне жизненно, если под жизнью не понимать создание и воспроизведение математических и химических формул» (см.: Основы научного образования в нашей стране // Педагогика. 2004. № 10. С. 6, 5, 8).

критикуется старое и новое¹, но продуктивности в них часто мало, потому что не дан четкий ответ на *первоочередной вопрос о цели образования* (как среднего, так и высшего): в чем заключается образованность современного цивилизованного человека, успешного сегодня и способного приближать более благополучное будущее для себя, общества и государства?

Все же в современной российской теории образования на место «знаниевой» со всей определенностью приходит **личностно-формирующая парадигма**, ставящая формирование целостно и разносторонне развитой личности в центр системы образования (деятельности образовательных учреждений) вместо обогащения обучающихся преимущественно знаниями. Ныне это приобретает судьбоносное значение, ибо страна испытывает главным образом дефицит профессиональных знаний, дефицит личности, людей, которые честно, социально, гуманно, ответственно, творчески относятся к жизни и делу.

Характерны концептуально новые определения, например: А.В. Хуторской — «Образование шире изучения основ наук»; П.И. Пидкасистый — «Основы наук не должны быть единственным источником образования». Философ и психолог К. Юнг давно писал, что «вере недостает опытного подтверждения, а науке — души». Последнее и должно присутствовать в образовании. В организованной на базе личностно-формирующей парадигмы деятельности значительного числа образовательных учреждений заключена большая общественная сила. Они не могут, конечно, в одиночку решить проблему личности, но могут и должны хорошо поработать над ней и сделать все от них зависящее.

¹ Повышенной критике подвергается, например, идея единого государственного экзамена в школах. В.М. Монахов остроумно замечает: «Это прежде всего проявляется в переходе школы от целенаправленного обучения к систематизированному “натаскиванию” школьников старших классов на узнавание и угадывание тестов. Не надо быть пророком, чтобы предсказать, что через 2—3 года методическая система обучения в нашей школе превратится в известное телешоу “как стать миллионером” с его известными “дидактическими” принципами: “Звонок другу”, “50 на 50” и “Помощь зала”. Нетрудно предположить, что Максим Галкин как выдающийся методист-шоумен, внесший неоспоримый вклад в развитие отечественного образования, станет академиком РАО. Это шутка, но в ней отражается реальная логика развития событий по разрушению нашего образования» (см.: *Основы научного образования в нашей стране* // Педагогика. 2004. № 10. С. 8). Поучителен пример: на курсах повышения квалификации при обсуждении вопроса о гуманизации процесса обучения одна учительница с горечью воскликнула: «Да кому она теперь нужна, эта ваша “педагогика сотрудничества”, для нас главное в том, чтобы подготовить ребят к ЕГЭ!» По-видимому, недостатков у ЕГЭ больше, чем положительного.

Идея формирования личности в единстве образования с воспитания в педагогике существует давно. Более 300 лет назад Я.А. Коменский писал о ней: «...можно сказать об образованном, но безнравственном человеке: “что золотое кольцо в носу сви- ны, то образование у человека, который отверщается от добро- делей”»¹. Мнение философа И.А. Ильина: «Образование без вос- питания дело ложное и опасное. Оно создает чаще всего людей полуобразованных, самомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов; оно воо- ружает противодуховные силы; оно развязывает и поощряет в че- ловеке волка. Человек, лишенный патриотизма, легко продаст и силы и ум и — если сможет — богатства страны тем, кто дороже заплатит, не думая ни о современных ему соотечественниках, ни о потомках»². И еще одна важная его мысль: «... образование само по себе есть дело памяти, смекалки и практических умений в от- рыве от духа, совести, веры и характера...»³

В главе 4 уже отмечалась важность правильного ответа на воп- рос Э. Фромма о смысле жизни: быть или иметь? Ответ: быть лич- ностью, иметь прежде всего в себе то, что характеризует цивилизо- ванного человека, быть самореализовавшейся в жизни личностью и иметь то, в чем в главном оно выражается, и другое.

Оригинальна мысль философа Н.Н. Пахомова, что именно школа является самым опасным местом, самой больной зоной современной цивилизации. Представляя собой своего рода капкан, выставленный человечеством на своем собственном жизненном пути, школа часто преподносит обезличенные, расчеловеченные знания, формирует все- знайку-энциклопедиста, но теряет личность, деятеля, творца⁴.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. исходит из того, что «развивающемуся обществу нужны совре- менно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответ- ственные решения в ситуации выбора, быть моби- льными, динамичными, конструктивными специ- алистами, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны»⁵. Не ремесленников, овладевших профессиональными знаниями и навыками, а цивилизованных граждан и профессионалов призваны готовить наши образовательные учреждения. «Цель



В.В. Краевский

¹ Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1993. С. 309.

² Ильин И.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948—1954 гг.: В 2 т. М., 1992. Т. 1. С. 143.

³ Основы научного образования в современной школе // Педагогика. 2004. № 10. С. 14.

⁴ Там же.

⁵ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. 2002. № 2. С. 4.

общего образования — становление человека» — так четко определяют суть новой парадигмы В.В. Краевский и А.В. Хуторской¹.

Понятие «целостность» популярно в современных педагогических трудах, но далеко не всегда вытекающие из него выводы и решения соответствуют его смыслу. Новое прочтение задач и содержания образования исходит из нового понимания ее главной цели — формирования личности, которая

знает + умеет + способна + хочет

приносить пользу себе и людям. Поэтому и образовательный процесс должен быть педагогически целостным и представлять собой единство образования, обучения, воспитания и развития. Это достигается преодолением дидактоцентризма и встраиванием в образовательный процесс других компонентов целостности, т.е. *построением образовательного, развивающего и воспитывающего обучения, созданием социально-педагогических условий и деятельности, благоприятствующих целостному формированию личности обучающихся*².

Распространенная точка зрения, что образование — продукт обучения, а обучение — средство образования, соответствует устаревшему «знаниевому» пониманию. Высшим специальным продуктом обучения может быть только просвещенность, а чтобы оно стало слагаемым образованности, ему должны быть присущи научная фундаментальность и богатство содержания — общеобразовательного и профессио-

¹ Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепринятое в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3. См. также: Амонашвили Ш. Как живете дети? М., 1986; Алексеев Н.А. Личностно ориентированное образование: вопросы теории и практики. Тюмень. 1997; Белкин А.С. Витagenное образование. Голографический подход. Екатеринбург. 1999; Свирина Н.Г. Жизненный опыт учащихся в контексте личностно ориентированного образования // Педагогика. 2001. № 7. С. 27—31.

² В практике деятельности образовательных учреждений основной процесс обычно именуют «учебным», «учебно-воспитательным», «образовательным». Долго господствующая «знаниевая» парадигма глубоко повлияла на весь наш педагогический лексикон, и он частично устарел. Мы привыкли говорить «обучаемый», «воспитуемый», «учение», «учебная группа» (дословно — участники только процесса обучения), «учитель» (дословно — тот, кто только обучает), «преподаватель» (тот, кто только преподносит знания), «учебный отдел» (занимающийся только обучением и освобожденный от решения вопросов образования, воспитания и развития в ходе обучения) и др.

Вряд ли целесообразно «отменять» их все, тем более что у нас нет сейчас слов, которые могли бы точно выразить их полный педагогический смысл. Например, при стремлении заменить слова «ученик», «обучающийся» другими, отражающими факт, что это не только тот кто учится, но обретает воспитанность, развитость, образованность, мы не находим подходящих. Видимо, чаще следует пользоваться более емкими, содержательными понятиями: «педагог», «педагогический». Именно этим объясняется использование в тексте составных слова *образовательно-педагогический, обучающе-педагогический* и др.

нально-образовательного, а также придан воспитывающий и развивающий характер.

Есть и другие основания особой актуальности личностно-ориентированного образования в XXI в. Объем знаний человечества увеличивается в геометрической прогрессии: считается, что он удваивается минимум каждые пять лет (а в некоторых областях еще быстрее). Это относится не только к знаниям вообще, но и к нужным современному образованному человеку и профессионалу. По этой причине в мировой и отечественной педагогике все активнее обсуждается вопрос о том, как совместить ограниченные сроки пребывания в образовательном учреждении, лимитированный и не поддающийся расширению бюджет учебного времени с угрожающе быстрым расширением знаний, проблем, задач, ситуаций, которые должен знать и уметь профессионально решать его выпускник? Никто, кроме того, точно не знает, что будет даже в близком будущем и что для этого надо дать выпускнику «про запас».

Вероятно, единственным является решение готовить человека, профессионала не как богатую кладовую знаний, но личность, способную самостоятельно и творчески находить выходы в ситуациях, к которым его прямо не готовили. Такое возможно лишь при условии, что образованный человек, профессионал обладает фондом базовых знаний, а также нестандартным мышлением, способностью разбираться в проблемах, не пасовать перед трудностями, проявлять инициативу и самостоятельность, находить основания для правильных решений и может оперативно извлекать необходимые сведения из информационных сетей. Надо научить молодое поколение самостоятельно и непрерывно учиться в процессе жизни и работы, привить к этому вкус, что связано с профессионально-личностным становлением молодых специалистов. Это не отрицает необходимости овладевать богатством знаний, ибо сам процесс овладения ими выступает обязательным и эффективным средством развития таких способностей и качеств личности. Необходимо лишь соразмерять богатство приобретаемых в образовательном учреждении знаний с реально имеющимся учебным временем, гнаться не за насыщением содержания образования все новыми и новыми блоками знаний, а исходить из базовых, фундаментальных модулей его, обеспечивая глубину, прочность и практическую значимость усвоения, развивая и воспитывая обучающихся.

Характерна и такая мировая тенденция: при приеме на работу и карьерном перемещении все большее значение придают целостной оценке личности претендующего на нее, а не только знаниям (сейчас, по публикуемым данным, это происходит в 30—85% случаев — в зависимости от характера работы).

Наконец, радикальные перемены в жизни граждан России, обильные издержки социальных и экономических преобразований в конце XX — начале XXI в., многочисленные факты деформаций и убогости личности в разных сферах государства и общества (в том числе и в сфере образования) делают повышенно актуальной задачу построения личностно-формирующего образования. Для образования *это не только его главная задача*, но и *важнейшее условие успешного осуществления*.

**Педагогическая
сущность
образовательного
процесса**

К насущным проблемам образования относится *проблема достижения его цели*. Они опять-таки вызваны кризисными явлениями в мире и российском обществе, связанными с падением духовности, нравственности, безопасности, социальной и правовой незащищенности человека, распространением жестокости, насилия, разрушающего все эгоизма, индивидуализма, безответственного либерализма и прочее, о чем уже говорилось в предыдущих главах.

Кризисные явления вызываются и «бюджетно-налоговым» подходом государства к образованию, бедственным положением учителя и людей науки. «Тотальная коммерциализация образования в целом, университетов в частности, — пишет В. Садовничий, — ориентирует общество на производство предельно практического, утилитарного знания. С этой точки зрения даже самое крупное научное открытие или художественное произведение не ценится, если оно не приносит финансовую, кассовую прибыль. Нормальное человеческое общество не может с этим согласиться, но принуждается к тому экономическими и внеэкономическими методами. Такое течение событий можно назвать кризисным для университетов и образования»¹. Как готовить в этих условиях образованного человека, способного жить не только сиюминутными корыстными личными интересами, а думать и о людях, обществе, благополучном будущем, как обеспечивать опережающую социальную функцию образования, а не работать под действующее в данный момент правительство?

Деятельность образовательного учреждения — школы, лицея, колледжа, училища, института, академии, университета — можно сравнить с производственной организацией, в которую поступает сырье, полуфабрикат, а выпускается готовая продукция. Процессы превращений первого во второе обеспечиваются производственными технологиями. В образовательное учреждение поступают («входят») обычные подростки, юноши, девушки, взрослые, а выпускаются («выходят») сложившиеся профессионалы-личности. Каждое производство характерно преобладанием каких-то специфических технологий: химическое — химических, атомное — физических, автомобильное — сбороч-

¹ Садовничий В. Университет и общество. С. 436.

ных и пр. В образовательном учреждении главные — *педагогические и психолого-педагогические технологии*. Это технологии детерминации и регулирования у обучающихся внутренних превращений, приводящих к возникновению и совершенствованию знаний, навыков, умений, привычек, способностей, свойств и качеств личности. Это технологии целенаправленного использования особых «инструментов» — *педагогических и психолого-педагогических воздействий, средств, способов, условий*. Создают и используют их люди, призванные быть искушенными в этом, — *педагоги*: учительский, педагогический, научно-педагогический, руководящий и обслуживающий состав образовательного учреждения. В итоге должен быть *педагогический результат*: выпускник — это личность, обладающая воспитанностью, образованностью, обученностью и развитостью, сформированными на соответствующей ступени, уровне образования.

Все это свидетельствует о том, что по существенным признакам образовательное учреждение — «педагогическое производство», *педагогическое учреждение*, функционирование которого приоритетно строится на педагогическом опыте, педагогических и психолого-педагогических технологиях, рекомендациях педагогической науки, педагогических критериях и специалистами-педагогами. Образовательный процесс в таком учреждении по своему предназначению и существу — *педагогический процесс, образовательно-педагогический* (рис. 7.1). Это означает, что:

- педагогический подход к образованию и его построению соответствует его существу, принципиально качественному отличию от других и должен занимать *главенствующее значение* в его построении и оптимизации;
- эффективность функционирования системы и педагогического процесса в образовании заключается в их *педагогической целостности*, в *наполнении взаимодействующими образовательными, воспитывающими, обучающими и развивающими подсистемами и компонентами*.

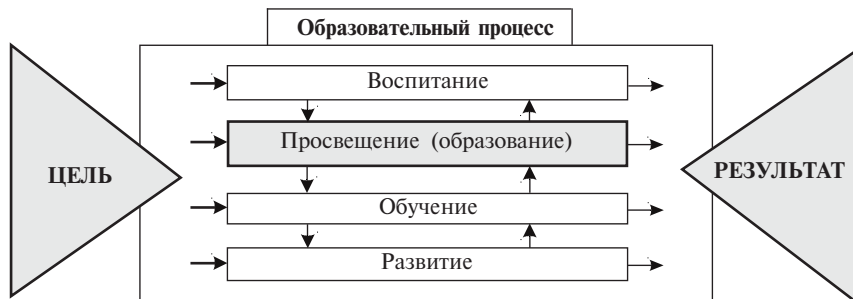


Рис. 7.1. Педагогическая целостность образовательного процесса

Это относится не только ко всему образовательному учреждению, но и к деятельности каждого класса, цикла, факультета, кафедры, учителя, преподавателя, изучению учебной дисциплины, учению учащегося, студента, слушателя. Отсутствие или слабости педагогической целостности — изначальный порок и причина серьезных недостатков в подготовке молодых граждан и профессионалов, из-за чего страдает страна.

7.2. Система образования в стране

Законодательные приоритеты в образовании

Федеральные законы РФ «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» 1996 г. провозгласили и нормативно закрепили *принципы государственной*

политики в области образования:

- гуманности;
- приоритета общечеловеческих ценностей;
- свободного развития личности;
- общедоступности и светского характера образования;
- свободы и плюрализма, демократичности;
- государственно-общественного характера управления и автономности образовательных учреждений.

Законодательно определены *приоритеты образования*, во многом совпадающие с идеями личностно-формирующей концепции:

- осуществление образования в интересах человека, общества и государства;
- обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, свобода и плюрализм в образовании, учет разнообразия мировоззренческих подходов;
- приоритет свободного развития личности, права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, общечеловеческих ценностей;
- формирование личности, интегрированной в национальную и мировую культуру, в современное общество и нацеленной на совершенствование общества;
- формирование общей культуры личности, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, формирование у обучаемых гражданственности, трудолюбия, способности уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- воспитание у обучающихся гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье, готовности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии;

- содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности;
- развитие национальных культур, региональных культурных различий и особенностей в условиях многонационального государства;
- светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях.

Как видно, основополагающие принципы и приоритеты ориентированы на подготовку не узкого профессионала, а цивилизованной, культурной, социально, демократично и нравственно зрелой личности.

Основаниями определения *содержания* образования признаются:

- единые государственные образовательные стандарты;
- право образовательных учреждений самостоятельно определять содержание учебных курсов в соответствии с государственными образовательными стандартами;
- требование обеспечить с помощью содержания образования общую и профессиональную культуру общества, адекватную мировому уровню, формировать у обучающихся картину мира, отвечающую современному уровню знаний; способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений; учитывать разнообразие мировоззренческих подходов; содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами;
- существование элективных курсов и права обучаемых выбирать их.

При *организации* образования должно обеспечиваться:

- расширение доступа граждан к получению высшего и послевузовского образования, создание условий для равной доступности;
- непрерывность и преемственность образования;
- ступенчатость образования, а в высшем и послевузовском образовании — присуждение квалификаций «бакалавр», «магистр»;
- государственно-общественный характер управления учебным заведением, построение его на сочетании единоначалия и коллегиальности, предоставление права обучающимся участвовать в управлении образовательным учреждением;
- предоставление педагогическим работникам свободы излагать предметы по своему усмотрению;
- предоставление обучающимся свободы получать знание согласно своим склонностям и потребностям, свободы выбирать формы получения высшего и послевузовского профессионального образования, образовательные учреждения и направления подготовки;
- предоставление высшим учебным заведениям права осуществлять платную деятельность, если это не идет в ущерб их основной деятельности, преподавателям — индивидуальную трудовую педагогическую деятельность;

- предоставление образовательным учреждениям права устанавливать прямые связи с иностранными образовательными учреждениями и организациями в целях международного сотрудничества;
- признание эквивалентности документов об образовании, выданных специалистам учебными заведениями иностранных государств, и наших документов у них¹;
- поддержание дисциплины в образовательных учреждениях на основе уважения человеческого достоинства обучающихся, воспитанников и педагогов;
- запрещение применять к обучающимся методы физического и психологического насилия и др.

Законодательно закрепленные положения благоприятствуют построению и совершенствованию образования, отвечающего современным условиям и направленного на совершенствование жизни людей. Однако они еще не нашли полного воплощения в практике, а часть уже нуждается в корректуре².

Иерархическая система Система образования включает в себя³:

- | | |
|-----------------------|--|
| образования | • преемственные ступени и уровни непрерывного образования; |
| и квалификации | |
| образованности | • сеть образовательных учреждений (государственных негосударственных), решающих задачи образования на разных уровнях и ступенях; |

¹ Это определяется принципом интеграции нашего образования в мировое, закрепленным законодательно и подписанными соглашениями, например Болонской декларацией.

² Закон Российской Федерации «Об образовании» (в редакции 1996 г.); Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»; Федеральный закон «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации “Об образовании” и Федеральный закон “О высшем и послевузовском профессиональном образовании”»; Типовые положения об образовательных учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования; другие подзаконные акты.

³ Раздающиеся временами призывы к свертыванию государственного сектора образования и расширению негосударственного (со ссылками на зарубежный опыт) у нас преждевременны. «Рыночное одичание» сознания части наших людей, как показывает опыт, приводит сейчас к тому, что и многие негосударственные образовательные учреждения готовят выпускников на значительно более низком уровне, чем государственные. Известны факты прямых или завуалированных указаний их руководителей не ставить двоек, не допускать оттока обучающихся, что «приносит убытки»; требовательных преподавателей порой увольняют или лишают премий под предлогом «низкого качества преподавания» и т.п. Воспитывающая и развивающая составляющие образовательного процесса в этих образовательных учреждениях обычно много ниже, чем в государственных, и бывает, что это наносит вред цивилизованному личностному становлению обучающихся.

- государственные стандарты и соответствующие программы образования по уровням, ступеням и направлениям подготовки специалистов;
- методические системы образования;
- различные виды обеспечения образования;
- органы управления деятельностью образовательных учреждений.

Общее образование делится по основным уровням на дошкольное, основное школьное, среднее, высшее. Уровневый характер имеет система профессионального образования: первый — начальное профессиональное образование (срок обучения до одного года): учебные центры, лицеи, суворовские, нахимовские, кадетские училища (корпуса); второй — среднее (срок обучения до двух лет): средние профессиональные образовательные заведения, специальные средние школы, колледжи, техникумы, гимназии; третий — высшее (срок обучения пять-шесть лет): институты, академии, университеты; четвертый — послевузовское (дополнительное обучение сроком до трех лет).

На основе зарубежного опыта проявляется стремление к введению ступеней в высшее образование.

За рубежом распространены такие образовательные степени:

- *степень средней школы (high school degree)* — получаемая после обучения сверх элементарной школы, обычно после 12 или 13 лет учебы (в некоторых странах называемая «гимназической» степенью);
- *ассоционная (связующая) степень (associate degree)* — предоставляемая колледжем или университетом после завершения двух лет обучения (в ряде стран именуемая степенью «ассистент»);
- *степень высшего профессионального образования (higher professional educational degree)* — предоставляемая колледжем или профессиональным высшим образовательным заведением для завершения трехлетней программы обучения (в Германии *Fachhochschule*);
- *степень бакалавра (bachelor's degree)* — присуждаемая колледжем или университетом человеку, который полностью завершил курс обучения (обычно длительностью четыре-пять лет);
- *степень магистра (master's degree)* — первая ученая степень, присуждаемая университетом (обычно после двух-трехлетнего обучения сверх степени бакалавра);
- *докторская степень (doctoral degree)* — высшая ученая степень, присуждаемая университетом (обычно в результате трех-четырёхлетнего обучения свыше степени магистра и (или) проведения исследования).

Образование функционирует в виде систем *разного масштаба*: федеральной, ведомственной, муниципальной, в отдельном образовательном учреждении. Соответственно различаются и учреждения, к которым добавляются и негосударственные.

Основные виды образовательных учреждений

Начала целенаправленного формирования образованности человека закладываются *дошкольных учреждениях*, деятельность которых исследуется *дошкольной педагогикой*. Это ясли, ясли-сад, детский сад, школа-детский сад, предназначенные для работы с детьми раннего (от двух месяцев до трех лет) и дошкольного (от трех до шести-семи лет) возрастов, их подготовке к жизни и учебе в школе в тесном взаимодействии с семьей. Длительность пребывания в них детей (от 10,5 до 14 ч в сутки), возраст и относительная слабость внешних социальных воздействий создают условия для повышенного влияния на них организуемого педагогического процесса. Детство рассматривается не как период устранения недостатков ребенка, а как качественно своеобразный этап жизни человека. Поэтому и дошкольные учреждения рассматриваются как играющие важную роль в становлении и развитии ребенка как личности.

История дошкольной педагогики прослеживается со времен Античности. Важную роль в ней сыграли труды Я.А. Коменского «Материнская школа» (1632), соответствующий раздел его «Великой дидактики» (1638) и «Мир чувственных вещей в картинках» (1658). Свой вклад в нее внесли почти все выдающиеся педагоги прошлого, а у нас в последние полстолетия — А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.И. Венгер, Н.Н. Поддьяков и др. Относительно большой диапазон возрастных различий для этого важного по психофизиологическим изменениям периода жизни человека привел к появлению двух направлений в дошкольной педагогике: ясельной педагогики и собственно дошкольной.

Состояние практики в последние 10—15 лет свидетельствует о необходимости серьезного улучшения ее. Дошкольные учреждения нуждаются в усиленной поддержке и улучшении качества педагогической подготовки их работников.

Общеобразовательная школа — наиболее массовый вид образовательных учреждений, деятельность которых исследует *школьная педагогика*. Закон «Об образовании» закрепляет гарантии приобщения молодых граждан к культуре, социальному опыту, научным и нравственным ценностям, а также обязанности овладевать ими. Общеобразовательная школа призвана обеспечить становление и развитие личности детей, юношей и девушек, приобщение их к общекультурным и национальным ценностям, гражданственности и любви к Родине, подготовку к осознанному выбору профессии и продолжению образования в профессиональных и высших учебных заведениях.

Осуществляемое в последние годы реформирование средней общеобразовательной школы исходит из того, что содержание образования перегружено, а чтобы оно отвечало запросам современной цивилизации, требуется 11—12 лет обучения. За рубежом распростра-

нена профессионализация образования в старшей школе (9—12-е классы) с расчетом, что окончивший ее, если по каким-то причинам он не может сразу продолжать образование в вузе, поступает на работу, уже имея какую-то специальность.

В 1990-х гг. начали создаваться и негосударственные средние общеобразовательные школы, в том числе ориентированные на работу по альтернативным и авторским программам обучения, элитарные школы, опыт работы которых не всегда оценивается положительно.

Профессионально-технические образовательные учреждения (профессиональное училище, профессиональный лицей, учебно-производственный центр, техническая школа и др.) решают задачу подготовки квалифицированных рабочих кадров на начальном уровне профессионального образования. Их деятельность исследуется *профессионально-технической (профессиональной)¹ педагогикой* (С.Я. Батышев², А.П. Беляева, С.А. Шаповаленко и др.). Они работают на базе основного или полного образования обучающихся и удовлетворяют потребности молодежи в приобретении профессии для начала трудовой жизни. Содержание образования в них предполагает сочетание общего основного или полного образования (примерно в соотношении 1:1) и формирование личности работника, формирование профессиональных знаний, навыков и умений и практической подготовки. Он повышенно мобилен для удовлетворения актуальных запросов практики и модернизации производств. Специфика этих образовательных учреждений такова, что преподавателей и мастеров производственного обучения готовят в специальных индустриально-педагогических учебных заведениях.



С.Я. Батышев

Высшие и средние профессиональные образовательные учреждения, представленные в системе российского образования довольно широко, выполняют заметно повысившуюся социальную роль в подготовке высокообразованных и квалифицированных кадров для страны (средние готовят специалистов среднего звена производств и учреждений), а также выступают как центры культуры и науки. Эти уровни

¹ Хотя сейчас ее чаще называют профессиональной, видимо, правильнее говорить о профессионально-технической. В реальной жизни проблемы профессиональной педагогики не сводятся к вопросам профессионально-технического образования, а охватывают и проблемы подготовки, повышения квалификации профессионалов любого уровня образования, и не только в образовательных учреждениях, но на производствах, и не только по проблемам образования, но и по многим направлениям работы с персоналом, с работниками любого ранга, в государственных и частных предприятиях.

² *Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / Рук. авт. колл. С.Я. Батышев. М., 1999.*

образования исследует особая отрасль педагогики — *педагогика высшей и средней профессиональной школы* (в последние десятилетия ее представляют такие специалисты, как И.Я. Конфедератов, С.М. Василейский, Н.В. Кузьмина, С.И. Архангельский, С.И. Зиновьев, А.В. Барabanщиков, Н.Д. Никандров, А.В. Петровский, Г.В. Гершунский, П.И. Пидкасистый, В.П. Давыдов, И.В. Горлинский, А.Д. Лазукин, Д.В. Чернилевский и др.).

Образовательный процесс в этих учреждениях соединяет общее и профессиональное образование, а также послевузовское. Ныне уделяется внимание развитию форм самоуправления ссузов и вузов, предоставлению вузам более широких прав, расширению подготовки специалистов по новым направлениям науки, техники и практики, преодолению чрезмерного увлечения чисто профессиональной подготовкой студентов, наносящего ущерб духовному и культурному развитию личности, повышению качества подготовки специалистов в частных образовательных учреждениях, проблеме постарения профессорско-преподавательского состава и др.

Есть понимание того, что неправомерное распространение на эту сферу образования рыночных механизмов, игнорирование специфической педагогической природы образовательного процесса наносит разнообразный и серьезный ущерб людям, обществу, производству, науке.

**Государственные
образовательные
стандарты и образо-
вательные программы**

Кого готовить и чему учить? — вот основополагающие для образования вопросы. В стране существуют **государственные образовательные стандарты и образовательные программы**, которые составляют основу ответа на них, определяя цели и содержание образовательного процесса, устанавливают, что должен минимально приобрести обучающийся на данной ступени. Стандарты образования имеют федеральный и региональный (национально-региональный или ведомственный) компоненты, а также компонент конкретного образовательного учреждения, и хорошо, когда они воплощаются в **квалификационной характеристике его выпускника** (модели, профессиональном портрете). Педагогическое значение последней в том, что она помогает:

- уточнить учебный план и входящий в него набор учебных дисциплин;
- правильно распределить часы по учебным дисциплинам с учетом их вклада в выпускника;
- определить задачи и ответственность обучающихся за самоформирование, а факультетов, кафедр, отделов, преподавателей — за оказание помощи им в формировании отдельных структурных компонентов квалификационной характеристики. Совокуп-

ность этих задач и ответственностей должна охватывать все ее компоненты;

- разработать комплексный план личностно-формирующей работы, включающей меры по обеспечению достижения положительного результата к концу срока образования;
- всесторонне, полно и качественно оценивать достигаемые результаты и вклады в них ответственных субъектов образовательного процесса.

В общем случае выпускники должны обладать социальными, профессиональными, деловыми качествами цивилизованного человека, гражданина, профессионала, специалиста. Их педагогические характеристики должны отличаться:

- *образованностью*:

а) *общей* — научной картиной мира, пониманием закономерностей природы, общества, жизни и деятельности человека, его развития и поведения; знанием о самореализации человека в жизни, здоровом образе ее и личных возможностях; знакомством с общечеловеческой, отеческой и национальной культурой; пониманием гуманистических, демократических, нравственных и правовых тенденций и проблем развития мира и российского общества; стремлением к непрерывному самообразованию;

б) *профессиональной* — пониманием своей профессии и ее места в обществе, в своей жизни и решении проблем жизни людей, связей ее «чисто профессиональных» аспектов с социальными, экономическими, гуманитарными и моральными ориентирами и ценностям; владением обстоятельными научно-профессиональными знаниями; ориентированностью в науках, связанных с профессией, в специальной литературе и периодических специальных изданиях;

- *воспитанностью*:

а) *общей* — пониманием смысла своей жизни и стремлением к цивилизованной самореализации себя в ней; потребностью в непрерывном самосовершенствовании — самообразовании, самовоспитании, саморазвитии и самообучении; признанием общечеловеческих ценностей жизни и здоровья, уважением к правам и свободам человека, умением вести себя в демократическом обществе и в условиях представленных свобод; гражданской зрелостью и общественной активностью, порядочностью, честностью, совестью; любовью к окружающей природе, родине и семье, интегрированностью в мировую, национальную культуру и современное общество, нацеленностью на совершенствование этого общества, на самоутверждение в нем; обладание культурой поведения, нравственным сознанием, нравственной надежностью, гу-

манностью, твердостью моральных убеждений; коллективизмом, товариществом, готовностью прийти человеку на помощь, уважением к старшим; стремлением к содействию, взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от их расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности; трудолюбием, добросовестностью, ответственностью, целеустремленностью, организованностью, аккуратностью, самообладанием, чувством собственного достоинства, практически выраженным повседневно стремлением к полной самореализации и повышению культуры поведения; знанием и использованием при этом социальных, педагогических и психологических технологий;

б) профессиональной — любовью к своей профессии, идентифицированностью с профессиональным сообществом, принятием его ценностей и норм в качестве своих; профессиональной культурой в работе и культурой поведения в трудовом коллективе; чувством профессионального долга и ответственности; бережным отношением к социальным, нравственным и гуманным ценностям, связанным с профессией; уважением к закону, верностью профессиональной клятве, моральному кодексу, деонтологическим профессиональным нормам; стремлением к непрерывному профессиональному совершенствованию и максимально возможным достижениям в профессии; проявлениями усилий по профессионально-личностному становлению; мотивированностью на применение в начинающейся профессиональной деятельности всего, чему учили;

● *обученностью*, т.е. должны:

а) з н а т ь:

- основные учения в области гуманитарных (социологии, педагогики, психологии, этики и др.) и социально-экономических наук, уметь использовать методы этих наук в своей профессиональной деятельности;
- Конституцию Российской Федерации, этические и правовые нормы, регулирующие отношение человека к человеку и обществу, окружающей среде;
- основные федеральные законы, государственные и иные правовые акты и документы, имеющие отношение к жизнедеятельности и профессии;
- общегуманитарные и социально-экономические дисциплины;
- общие математические и естественно-научные дисциплины;
- общепрофессиональные дисциплины;
- специальные дисциплины;
- дисциплины специализации;

б) у м е т ы:

- реализовывать в своей профессиональной деятельности патриотический, гражданский и профессиональный долг, мировоззренческие знания и убеждения, экономические, гуманитарные, психологические, педагогические, этические знания, знания общечеловеческой морали, морали общества, норм культуры;
- на научной основе организовывать свой труд, владеть компьютером и информационными технологиями, применяемыми в профессиональной деятельности; на основе системного подхода строить и использовать модели профессиональной деятельности и решения ее проблем, осуществлять их качественный и количественный анализ;
- исходить не только из сиюминутных интересов и задач, но видеть перспективы, учитывать возможные последствия своих решений и действий, не допускать тех, которые отрицательно сказываются на жизни людей, общества, престиже страны и ее граждан, атмосфере, природе, сохранности природных запасов;
- правильно понимать и строго соблюдать этические и правовые нормы;
- вести профессиональную деятельность в различных регионах Российской Федерации;
- взаимодействовать с общественностью, гражданами, представителями средств массовой информации, другими организациями при решении профессиональных задач;
- обеспечивать безопасность жизнедеятельности своей и других, уверенно действовать в экстремальных ситуациях;
- в условиях развития науки, изменяющейся социальной и правовой политики и новаций быть методически и психологически готовым к изменению вида, характера и стиля своей профессиональной деятельности, осуществлять переоценку накапливаемого опыта, анализировать свои возможности и использовать их для непрерывного самосовершенствования;

• *развитость*:

а) о б щ е й — интеллектуальными, речевыми, организаторскими, деловыми, творческими способностями; культурой мышления и логического анализа, чувством нового; культурой речи, самостоятельностью, общительностью, волей, инициативностью, настойчивостью, самообладанием, смелостью, стойкостью, уравновешенностью, физической развитостью, быстротой реакции,

работоспособностью, выносливостью, психологической устойчивостью, стремлением к саморазвитию;

б) профессиональной — профессиональными способностями, профессионально развитыми мышлением, наблюдательностью, памятью, вниманием, предусмотрительностью, бдительностью, организованностью, творческой инициативностью, чувством нового, работоспособностью, профессионально-психологической устойчивостью, низкой профессиональной виктимностью (не быть «аварийщиком»); умением вести профессиональную деятельность в масскультурной среде, сотрудничать с иностранными организациями, решать профессиональные задачи в иноязычной и иноэтнической среде.

Образовательные программы воплощают в содержание образования требования ГОСов, достижения наук, уроки успешного опыта жизни и профессиональной деятельности, данные о современных реалиях, проблемах и рекомендации по их решению. Необходимо обеспечивать их полное соответствие квалификационной характеристике выпускника так, чтобы каждая позиция ее была обеспечена надлежащим формированием. Важно, чтобы отводимое на них время позволяло полностью сформировать выпускника в соответствии с положениями квалификационной характеристики, а также с учетом его индивидуальных особенностей и стремления к самовыражению. Программы призваны обеспечить полноту и преемственность образования по ступеням, уровням и направлениям формирования и повышения общей образованности и профессиональной специализации.

В структуре федерального и регионального компонентов определено три основных цикла учебных дисциплин:

- общие гуманитарные и социально экономические дисциплины;
- общие математические и естественно-научные дисциплины;
- общепрофессиональные дисциплины.

Компонент образовательного учреждения состоит из специальных дисциплин и дисциплин специализации¹.

Управление системой образования носит государственно-общественный характер. Оно осуществляется иерархически: органами государственного управления системой образования, органами власти и Министерством образования и науки РФ; органами управления образованием субъектов Российской Федерации и части ведомств; органами местного самоуправления; руководством образовательных учреждений. Последним предоставлена определенная автономия, установленная подзаконными актами.

¹ Иногда их объединяют общим названием — дисциплины специализации.

Управление включает и разные виды обеспечения: финансового, материального, технического, кадрового, методического, научного и др. Предполагается и поддержка общественности, которая развита еще слабо, но должна стать действенным элементом гражданского общества. Нужно развитие *активного и широкого педагогического движения*, охватывающего педагогическую общественность, активную часть работников других сфер общества и граждан, равнодушных к педагогическим проблемам молодежи, взрослых и будущего страны.

7.3. Образовательно-педагогический процесс

Основное звено и системность процесса

Образовательно-педагогический процесс имеет *главную цель* — формирования образованности обучающихся, ее специального компонента — просвещенности в неразрывной связи

с целостным педагогическим совершенствованием их личности, воспитанности и развитости. Лишение этого процесса любой из этих составляющих делает его *педагогически неполноценным*. Урезанный до просвещения, этот процесс лишается главных признаков образовательного, превращается в чисто учебный, который сам не может быть эффективным вне связи с позитивными изменениями в личности обучающихся.

Образовательно-педагогический процесс представляет собой приданную ему усилиями педагогов жизнь и действие педагогических сил и факторов во взаимодействии и слиянии с усилиями обучающихся по достижению цели образования. В нем совершаются *главное педагогическое действие* — процесс организованного присвоения обучающимися определенной части предлагаемого им человеческого опыта и их личностные изменения. Педагог и обучающийся погружены в педагогическую и социальную среду образовательного учреждения и находящуюся вне его, которая (даже если они запрут ее десятью замками в классе) обязательно влияет на их взаимодействие и результаты. Системную динамическую совокупность всех этих факторов и преобразований в каждый момент движения образовательного процесса можно назвать его *основным звеном*, т.е. основной клеткой, «атомарным образовательным механизмом» (рис. 7.2). Постоянная забота о его оптимальном функционировании, повторенном в сотнях и тысячах таких звеньев в каждый момент и в любой точке образовательного поля, является важнейшей заботой каждого организатора образовательного процесса.

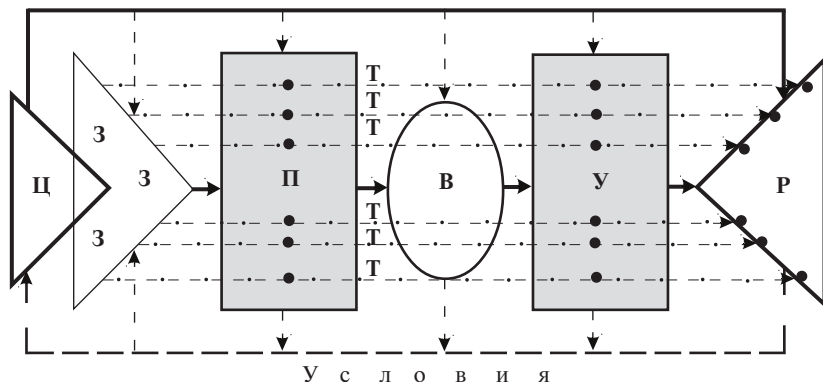


Рис. 7.2. Блок-схема основного звена образовательного процесса:

Ц — цель; 3 — задачи; П — преподавание;
Т — педагогическая техника; В — педагогическое
взаимодействие; У — учение; Р — результат

В основном звене можно выделить ряд блоков, в которых сконцентрированы важнейшие группы факторов, требующих к себе пристального педагогического внимания.

Первый блок — осознание и формулирование цели образовательного процесса, представляющей собой начальный и конечный пункт его. Результат должен полностью соответствовать намеченной цели. Педагогические зависимости выражаются в способности организаторов образовательного процесса мысленно предвидеть, проектировать требующийся результат в деталях, сформулировать его в задачах, квалификационной характеристике, программах, обеспечить их точное знание участниками процесса, понимание, внутреннее одобрение.

Второй блок — деятельность руководства, административного и педагогического коллективов, каждого учителя, преподавателя по управлению образовательным процессом в каждом его звене. Педагогическая наполненность и роль этого блока связаны со способностью субъектов этой работы осознанно и точно воплощать в педагогическом процессе движение к цели, решение промежуточных и конечных задач, выбирать формы, строить содержание, применять методы, средства, создавать условия, заботиться об обеспечении и т.д. на протяжении всего процесса вплоть до достижения цели.

Третий блок — деятельность обучающихся, их учение. Цели образовательного процесса — это цели не только преподавательского и административного состава, но в не меньшей степени и тех, кто учится, кто выбрал и поступил в образовательное учреждение, решив приобрести образование. Важнейшее значение имеет согласованность целей учителей (преподавателей) и обучающихся, усердие и добросо-

вестность последних, их отношение к занятиям и учебным заданиям, способности, настойчивость и упорство, организованность и трудолюбие, требовательность к себе, знание и умение строить свое учение, индивидуально и целеустремленно вырабатывать у себя профессиональные качества, желание знать больше и глубже, чем дают на занятиях. Максимальная активизация, оптимизация учения обучающихся и создание оптимальных условий для него — задача педагогов, и без ее решения цели образования не достигнуть.

Ч е т в е р т ы й блок — *педагогическое (субъект-субъектное) взаимодействие*. Оно включает весь комплекс организованных и стихийных взаимодействий, формальных и неформальных, объединяющих или сталкивающих всех лиц, осуществляющих управление, преподавание и учение. Психологически оно наполнено межгрупповыми, межличностными и личностно-групповыми взаимоотношениями этих лиц, их общением, взаимными восприятиями и оценками, взаимопониманием, симпатиями-антипатиями, совпадением-несовпадением желаний, намерений, способов действий, авторитетностью-неавторитетностью. Их эффективность зависит от особенностей взаимодействующих личностей, мастерства педагогического общения, организации педагогического сотрудничества, использования образовательных, обучающих, развивающих и воспитывающих технологий на занятиях и вне их.

П я т ы й блок — *макро- и микросреда, в которых осуществляется преподавание, учение, взаимодействие и происходит воплощение целей в результаты*. Это внешняя среда, где функционирует само образовательное учреждение и живут педагоги и обучающиеся, а также внутренняя среда в виде царящих в образовательном учреждении нравственного, педагогического, творческого климата, стиля управления, настроений в педагогическом и учебном коллективах и их взаимоотношений, постановки образовательного процесса и др. Особенности этой среды выступают условиями, благоприятствующими или мешающими функционированию каждого и всех основных звеньев, из которых состоит образовательный процесс, и влияющими на конечный результат.

Ш е с т о й блок — *конечные результаты образовательного процесса*. Отношение педагогов и обучающихся к неперенному достижению нужных, а также реально достигаемых (хороших и плохих) результатов оказывает изначальное влияние на происходящее в основном звене, а также на итоговую реакцию в виде принятия или непринятия мер по повышению эффективности функционирования его (начиная, возможно, с корректировки целей и путей их достижения). Существенно отношение обучающихся к требуемым и достигаемым результатам, влияющее на их соучастие в совершенствовании происходящего в основном звене. Имеет значение и мнение ранее окончивших образо-

вательное учреждение о нем, его имидж, авторитет у населения, у поступающих туда учиться и работающих в нем.

Все шесть блоков и относящихся к ним факторов, системно взаимосвязанных между собой в целостность основного звена, нуждаются в постоянном педагогическом внимании и наполнении всеми компонентами «педагогического квадрата» — образованием, обучением, воспитанием и развитием. Только это превращает его в полноценный, целостный педагогический феномен.

**Основные условия
эффективности
образовательно-
педагогического
процесса**

Любая система, в том числе педагогическая, может функционировать с гарантией на успех при определенных условиях. Для успешного протекания образовательного процесса необходимо создание и соблюдение ряда психолого-педагогических условий.

1. Все в образовательном учреждении должно быть подчинено достижению цели образования. Всякая создаваемая человеком система нуждается в целевом управлении, которое ныне является наиболее распространенным в мире. Стержень педагогической работы — *целенаправленность, целевая деятельность, целевое управление*, строго ориентированное на требуемый результат и обязательно обеспечивающее его достижение. Мало «хотеть», «стремиться», работать «в нужном направлении», «вносить вклад». Надо в итоге получить результат соответствующий цели.

Педагогическая практика должна быть деловой в смысле обязательного достижения нужного результата. Нужно просчитать, спроектировать процесс и способы гарантированного достижения нужного результата. Поскольку общая цель образования — содействие педагогически полноценному, цивилизованному формированию личности, отвечающему ее интересам и интересам общества, то и образовательный процесс должен обеспечить достижение этой цели. Если почему-то такая цель не полностью достижима, необходимо ее скорректировать, как и конечный измеримый результат.

2. Обязательно обеспечение педагогической целостности образовательного процесса. Он должен быть целевым, управляемым, педагогически полноценным, т.е. предполагающим единство в нем воспитания, образования, обучения и развития обучающихся. Если он строится как учебный процесс, т.е. предполагающий только обучение, или даже учебно-воспитательный, то он педагогически неполноценен, педагогически непрофессионален и педагогически нерезультативен. Он должен быть *образовательно-педагогическим* и непременно включать три направления педагогической работы:

- 1) учебно-педагогическое;
- 2) воспитательно-педагогическое;
- 3) развивающе-педагогическое.

Каждое из них должно иметь свою частную цель, свое педагогическое проектирование, организационно-методическое обеспечение, свой результат, хотя все они осуществляются и достигаются в неразрывной взаимосвязи, взаимном усилении, целостно. Такая постановка вопроса важна еще и потому, что достижение обученности учащихся у нас просчитывается и организуется до мелочей и есть неплохой результат, чего не скажешь о воспитании и развитии. В обучении есть достаточно хорошее планирование, подбор средств, разработанность технологий, компетентность учителей и преподавателей, но нет аналогичного в решении задач воспитания и развития учащихся. В этом исходная причина неполного достижения главной цели — формирования личности.

3. Должна быть осуществлена научно обоснованная педагогическая декомпозиция общей цели и намечены конкретные частные задачи образовательного процесса, вытекающие из квалификационных требований к выпускнику. На основе комплекса задач осуществляется структурирование учебного плана, учебных дисциплин, предметов и их разделов, обеспечивающее охват их всех и решение. Каждая задача и ее решение становятся особой педагогической линией, пронизывающей образовательно-педагогический процесс, по которой просчитываются и выстраиваются все компоненты его системности — содержание, время, формы, условия, технологии, методы, контроль, оценка, коррекции и др. Решение всех задач — переплетение и взаимодействие таких линий между собой, приводящие к достижению требуемого совокупного результата, полностью отвечающего цели.

4. Необходима ориентация образовательно-педагогического процесса на обучающихся. Всякое образовательное учреждение создается и существует для тех, кто в нем учится. Главная его цель — подготовка цивилизованных граждан и образованных профессионалов. Главный оптимальный результат — личность, профессионал-личность. Главная мера нужности, оптимальности и эффективности любого элемента образовательного процесса, действия, новации — то, что оно дает обучающимся в соответствии с целью образования. Все, что не работает реально на пользу обучающимся, должно быть безжалостно и решительно устранено, все, чего не хватает, — дополнено, все, что не срабатывает, не дает ожидаемого результата, — усовершенствовано и в преподавании, и в учении, и в педагогическом взаимодействии, и в среде.

5. Помощь обучающемуся в формировании себя как личности — условие эффективности самого образовательного процесса. О формировании личности как цели образования много говорилось выше, но учителю, преподавателю важно глубоко понять, что он мало чему можно научить кого-то, если тот не хочет учиться, ленив, пассивен, недобросовестен, не занимается упорно сам. Никакой учитель и пре-

подаватель не сможет обучить даже своей дисциплине, если не поймет, что помощь каждому обучающемуся в формировании личности не только цель, но и обязательное условие его собственного успеха, даже если он хочет ограничивать себя только «передачей знаний».

Цель формирования личности должна быть в полной мере, детально, конкретно воплощена в концепции каждого образовательного учреждения, уставе, квалификационной характеристике, программах, критериях оценки успеха работы всех и каждого и других организующих документах, а также занять приоритетное место в осознанной личной педагогической концепции работы каждого преподавателя, которой он реально руководствуется. Какой бы научной и специальной квалификацией он не обладал, он мало чему может научить, если самоустранится от соблюдения этого условия, если не подготовлен к формированию личности обучающихся, если не добивается нужных результатов в этом. Без этого все заявления о формировании личности окажутся только декларацией, не будет ясно, что творится с обучающимися в образовательном процессе, каких личностей мы в итоге выпускаем в жизнь.

6. Нужна максимально доступная интенсификация учения. Ничто не может стать достоянием ума и качеств человека без его собственной активной деятельности и усилий. Учение, как писал К.Д. Ушинский, это труд, и нелегкий труд. По его выражению, пассивный в образовательном процессе обучающийся приобретает гнусную привычку сидеть часами ничего не делая и ни о чем не думая либо что-то лениво делая, но ничего путного не достигая. Чтобы понять, почему так или иначе учится тот или иной обучающийся, надо обязательно проанализировать его собственную активность.

Усилия педагога — это обязательно усилия по активизации обучающихся (повышенно — в профессиональных образовательных учреждениях, где возраст обучающихся создает дополнительные возможности для этого). Нужны мотивация, побуждение обучающихся к самообразованию, обучение (особенно на первом курсе) способам и приемам работы в образовательном учреждении, создание благоприятных условий для самостоятельной работы, выделение большего времени для этого. Необходима методика занятий, вызывающая повышенный интерес и увлеченность учебой. Важно обеспечить стиль и атмосферу в образовательном учреждении, при которых все ломают голову не над тем, как заставить каждого учиться, а о том, *как создать обстановку, чтобы ему самому хотелось учиться, и учиться, добросовестно*. Без желания учиться учение психологически приобретает характер внешне навязанной и чуждой интересам обучающегося работы, нужной якобы преподавателям, к которой он относится как к

неизбежному «злу», с которым надо временно смириться ради получения диплома.

7. Образовательно-педагогический процесс эффективен, когда построен на основе гуманной и демократичной педагогики¹ и современных интенсивных психолого-педагогических технологий. За последние 10 лет у нас многое изменилось в образовании, но не в технологиях, формах и методах преподавания и учения. Но, как говорят, «на старом моторе далеко не уедешь». Мировая практика и передовой опыт, имеющийся у нас, породили немало интенсивных психолого-педагогических технологий, которые в основном по субъективным причинам не получили пока широкого распространения.

8. Обязательны постоянный контроль, оценка и по необходимости коррекция результатов образовательно-педагогического процесса по критериям цели и задач. Эффективное управление связано с обязательной сверкой достигнутого результата с изначально поставленной целью. Поскольку цель образования — формирование личности, то соответствующей должна быть и оценка. Пока от года к году, курса к курсу осуществляется, как правило, контроль и оценка только знаний, навыков и умений, порой даже преимущественно знаний. Вузы, призванные готовить профессионалов, умеющих хорошо работать, на финише нередко ограничивается устными государственными экзаменами, проверяя только умение выпускников хорошо говорить. В выдаваемых дипломах есть вкладыши с оценками, но это ничего не говорит о том, каков молодой профессионал как личность. Нет еще системы контроля, оценки, текущей помощи, итоговых индивидуальных характеристик личностного и профессионально-личностного становления выпускника, без чего трудно оказывать индивидуальную помощь обучающимся и педагогически профессионально совершенствовать образовательно-педагогический процесс. Долг педагогики — разработать такую систему и помочь ее функционированию в практике.

9. Руководство образовательно-педагогическим процессом должны осуществлять преподаватели-профессионалы. Вопрос «кто учит?» — один из фундаментальных в педагогике. В конечном счете все остальные условия напрямую зависят от того, каков практический ответ на него. Каждый педагог — основной проектировщик, организатор, главный инженер, технолог и чернорабочий на определенном участке образовательного процесса. Все директивы и указания останутся на бумаге или благими пожеланиями, пока он — главная действующая фигура образовательного процесса — не воплотит нужное в жизнь, не

¹ Новиков А.М. Принципы демократизации профессионального образования // Педагогика. 2000. № 1. С. 20—27.

проявит свой опыт, знания, способности, не отдаст часть своей души, не одухотворит своим интеллектом, увлеченностью, любовью к знаниям и духовным ценностям сухую форму занятий, не вдохнет в них жизнь.

Это условие в практике еще далеко не совершенно, особенно в системе профессионального образования. Здесь преподаватели — люди с богатым жизненным и профессиональным опытом, знающее практически то, что они преподают. Но даже если они компетентны в обучении, то многие слабы в понимании, умении и желании осуществлять обучение в единстве с образованием, воспитанием и развитием, помогать становлению личности обучающихся, и их нельзя назвать педагогами-профессионалами. Проблема повышения педагогического профессионализма учительского и научно-педагогического состава — одна из центральных в использовании резервов образовательного учреждения. В нем ничего не изменится к лучшему, пока к лучшему не изменится его педагогический состав.

**Формы организации
процесса**

Образовательно-педагогический процесс воплощается в *формах организации*, т.е.:

- *упорядочения всего образовательного процесса* — определения учебного плана, порядка его выполнения по годам обучения, определения последовательности и взаимосвязи изучения учебных дисциплин с учетом их логических взаимосвязей (например, частая ошибка планирования — изучение психологии после педагогики), плана воспитательной работы, обеспечения, контроля, оценки и др.;
- *выбора типа педагогической системы построения образовательного процесса* с последующей проработкой его методической системы и обеспечения;
- *определения комплекса различающихся по способу организации занятий* (форм занятий);
- *оптимального построения каждого занятия*.

Организация в любых проявлениях названа обеспечить реализацию пяти *основных педагогических функций*:

- 1) фундаментально-просветительской;
- 2) обучающей;
- 3) воспитывающей;
- 4) развивающей;
- 5) организационно-побуждающей к самообразованию.

Сколько функций и с какой успешностью они реализуются, зависит прежде всего от педагогического коллектива и педагога: от их установки на подлинно педагогическую, профессиональную его организацию, от педагогической культуры и личностных качеств.

Основную группу форм занятий образуют занятия классно-урочного типа (его основы разработал Я.А. Коменский), предполагающего:

- разбивку всего контингента обучающихся в образовательном учреждении на группы определенной численности;
- построение работы с каждой учебной группой по определенному плану;
- упорядочение процесса обучения в виде отдельных, следующих по расписанию друг за другом организационных форм, характеризующихся определенными задачами, содержанием, режимом, методикой;
- руководство процессом и его воплощением в организационные формы учителем.

В число основных форм входят: урок, семинар, собеседование, коллоквиум, конференция, экскурсия, лекция, практическое занятие, письменная работа, сочинение, лабораторная работа, тренинг, учебная игра, консультация, учебная практика, стажировка, самоподготовка, контрольная работа, выпускная (курсовая, дипломная) работа, зачет, экзамен и др. Для разных уровней, ступеней, задач, содержания, методических подходов, контингента обучающихся и т.п. предпочтительны разные формы и их комплексы.

Дополнительные группы форм организации образовательно-педагогического процесса называются по-разному — внеклассными, внеаудиторными, внеурочными.

Существуют и специальные формы организации педагогической работы, в которых системообразующую роль играет воспитательная или развивающая функция в сочетании с другими. Педагогу важно отчетливо понимать функции любой формы и уметь выполнять их на каждом занятии.

Обладает своеобразием организация и формы заочного, экстренного¹, дистанционного, компьютерного образования.

Методическая система процесса Эффективность любой работы зависит от правильного ответа на очень важный вопрос: «Как достигнуть поставленной цели?» Методическая система образовательно-педагогического процесса призвана привести в движение возможности субъектов, средств и условий этого процесса, направить и эффективно реализовать их.

Методической стороне работы всегда придавалось большое значение в педагогике. Но часто по старой традиции она сводилась к методам, причем чаще всего методам обучения. Позже стали гово-

¹ Вершинин В.Н., Павловская Л.М. Методика и организация общеобразовательного экстерната. Ульяновск, 1999.

речь о методике работы, методической работе, а в последнее время — все больше и о педагогической технике, педагогических (психолого-педагогических) технологиях, методических системах. Сегодняшнее представление о **структуре методической системы** включает:

- **методические принципы** — частные по отношению к общепедагогическим принципам, отражающие методические причинно-следственные закономерности, основополагающие рекомендации, научные нормы методической работы;
- **педагогические действия** — основные, относительно законченные акты (единицы) педагогической деятельности, каждый из которых решает определенную педагогическую задачу, обслуживающую достижение цели¹: педагогическое проектирование (моделирование), педагогическое наблюдение, педагогический анализ, педагогическое решение и др. (у каждой из них есть своя методическая составляющая, и от правильного ее построения о многом зависит и достигаемый результат);
- **педагогические методы** — способы построения эффективных взаимосвязей преподавателя и обучающихся в рамках организационных форм и педагогических действий, вносящих определенный вклад в достижение нужных педагогических результатов;
- **методические приемы** — технические способы, операции, движения, элементы действий и методов, обеспечивающие их правильное и эффективное выполнение; они нередко представляются в виде алгоритмов — упорядоченного описания и выполнения комплекса приемов;
- **методические правила** — рекомендации по выполнению действий, использованию методов и средств для обеспечения их эффективного выполнения и применения;
- **педагогические методики** — комплексное описание и использование совокупности форм, средств, методов, обеспечивающих эффективность решения определенных педагогических задач;
- **педагогические технологии** — совокупность психолого-педагогических процедур, связанных со специальным подбором и компоновкой в единый методический комплекс задач, содержания, форм, методов, методических приемов и средств, обеспечивающих надежное достижение соответствующего результата. Это инновационный, наукоемкий организационно-методический инструментарий современного педагогического процесса.

¹ Любая деятельность структурно образуется из действий, характерных для нее и составляющих ее основные единицы. Деятельность рассматривается как образующаяся из последовательно или комплексно выполняемых действий. Результат деятельности есть интегральный продукт выполненных в ее рамках действий.

В мировой педагогике и у нас разработано немало принципиально усовершенствованных и вовсе новых технологий образования. Характерной особенностью выступает их психолого-педагогический характер, позволяющий на деле реализовывать принцип природосообразности и избегать субъективизма, волонтаризма и авантюризма в педагогической работе.

К числу используемых в высшем образовании технологий относятся: личностно-ориентированные, педагогического сотрудничества, воспитывающего обучения, развивающего обучения, эвристического обучения, проблемного обучения, программированного обучения, формирования и поддержания готовности к усвоению учебного материала, руководства самостоятельной работой, компьютерные, формирования и поддержания интереса, подготовки к жизни и деятельности в условиях демократии, подготовки к жизни и деятельности в условиях рыночных отношений и др.¹

- *педагогическая техника педагога* — совокупность методов, приемов, правил, нужных для методически правильного и эффективного выполнения педагогических действий и решения задач, владение которыми обязательно для каждого педагога;
- *методическая работа* — изучение методической литературы, разработка и совершенствование учебных и методических документов (тематических планов, программ, логических схем, методических рекомендаций педагогам и обучающимся, наглядных пособий, написание фондовых лекций и др.), наглядных пособий, изучение педагогического опыта, подготовка к занятиям, методическое экспериментирование и др. Методические поиски педагога, по существу, основаны на методическом осмыслении значимости и применении положений федеральных законов об образовании, директив, рекомендаций и указаний руководящих органов, положений педагогических уроков педагогического опыта применительно к своей деятельности, к конкретной учебной дисциплине, теме занятия, контингенту обучающихся, месту, условиям и времени.

Опыт свидетельствует о необходимости отказа от доминирования монологических методов и технологий. Для того чтобы произносить проповеди, даже научные, особого педагогического профессионализма не требуется. Педагог тот, кто умеет формировать знания и другие

¹ Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. М., 2002. См. также: *Краткий справочник по педагогической технологии* / Под ред. И.Е. Шурковой. М., 1997; *Селевко Г.К. Современные образовательные технологии*. М., 1998; *Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы*. М., 1999; *Пидкасистый П.М., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы*. М., 1999; *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования* / Под ред. Е.С. Полат. М., 2000.

компоненты обученности в сочетании с методами и приемами формирования личности гражданина и профессионала.

Инновационным в организации и методике образовательного процесса выступает вызывающий интерес практиков *модульный подход*¹. Сущность его заключается в структурировании программ обучения в виде относительно самостоятельных содержательно-методических блоков (модулей), которые последовательно осваиваются обучающимися. Считается, что он более эффективен, так как отличается гибкостью, открытостью, экономичностью, управляемостью, широкими возможностями индивидуализации методов и темпов освоения учебного материала. Он позволяет лучше учитывать интересы и уровень подготовки обучающихся в начале освоения определенной программы (на «входе») и в конце (на «выходе»), когда выявляется и их удовлетворенность результатами.

Освоение модулей обеспечивается специальными учебно-методическими материалами. Так, в США нередко используются «учебные портфели» («чемоданы»), в которых находится все, что необходимо для самостоятельной работы обучающихся по освоению модульного блока программы: указания и методические рекомендации, тесты с содержанием, учебные пособия, наглядные материалы — вплоть до видеофильмов, задания и задачи для практической работы, тесты для самоконтроля.

Все большее значение имеют *компьютерные технологии*, связанные с целенаправленным и педагогически грамотным использованием телекоммуникаций, Интернета, электронной почты, космической связи и других технических новшеств², таящие в себе самые ради-

¹ См. Волков Н.Н. Современные методические разработки в педагогике США. М., 1977. С. 56—62; Юцявичене П. Теоретические основы модульного обучения: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Вильнюс, 1990; Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. Глава 5. М., 2002; Вершовский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. 2003. № 8. С. 5.

² Это не просто мечты о будущем, а уже сегодняшняя реальность. Так, сообщается, что при Современной гуманитарной академии (г. Москва) имеется и интернет-факультет. Образование строится на основе виртуально-тренинговой технологии. Используется Интернет, электронная почта, оригинальные учебные материалы на лазерных дисках, специализированная компьютерная среда «Виртуальный коллективный тренинг», спутниковое телевидение. Обучающиеся на факультете: изучают оригинальные учебные продукты по индивидуальным планам; регулярно проходят модульное тестирование через Интернет; участвуют в занятиях-консультациях через Интернет (IP-хелпинг); работают в электронной библиотеке и информационной базе знаний; участвуют в виртуальных коллективных тренингах через Интернет в режиме реального времени; проходят очную аттестацию в очной форме. Существуют курсы дополнительного профессионального образования в области экономики, менеджмента, юриспруденции, психологии, информатики и вычислительной техники. По выполнении программ на разных уровнях образования и подготовки выдаются документы государственного образца.

кальные перемены во всей организации и методике образования, развитии дистанционного образования и имеющие далекую и обнадеживающую перспективу¹. Они представляют возможность людям любого возраста и независимо от места жительства и жизненной (трудовой и семейной) занятости получать и повышать свое образование и подготовленность в интересующих их областях знаний и профессий.

Характерно, что современные формы и технологии именуются обучающими и по преимуществу являются таковыми. Если образовательный процесс строится при большой, а то и полной насыщенности ими, то с особой остротой встает *вопрос о воспитательной и развивающей функции их*. Пока он исследован еще мало², и нужна активизации его педагогических исследований.

7.4. Личностно-формирующий потенциал и система образовательного учреждения

Личностно-формирующий потенциал

В комплексе всех жизненных влияний на педагогическую социализацию личности системе образования принадлежит немаловажная роль. Почти 100% граждан разного возраста в течение 7—20 лет своей жизни и по 4—8 ч в день испытывают ее более или менее целенаправленное, управляемое влияние, сливающееся с другими положительными влияниями, способное быть действенным противовесом негативным влияниям, когда они есть (семьи, среды сверстников, досуга, средств массовой информации, труда и др.). Нередко возникает проблема типа «кто кого»: победят ли здоровые силы или те, что социально деформируют личность. Важно ставить дело так, чтобы влияния образовательного учреждения одерживали верх, чтобы у обучающихся укреплялся иммунитет к деформирующим влияниям, чтобы они формировались как достойные граждане, подлинные профессионалы, активные участники движения за лучшее будущее.

¹ См.: *Мархель Б.* Перспективы развития дидактических средств компьютерной технологии обучения. М., 1991; *Соловов А.В.* Проектирование компьютерных систем учебного назначения: Учеб. пособие. Самара, 1994; *Соловов А.В.* Компьютерные средства поддержки профессиональной подготовки. М., 1994; *Беспалько В.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995; Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации. М., 1998; *Якунин В.А.* Педагогическая психология. СПб., 1998; *Чернилевский Д.В.* Указ. соч. Главы 5—9; *Виштак О.В.* Критерии создания электронных учебных материалов // Педагогика. 2003. № 8. С. 19—22; *Воронин Ю.А.* Компьютеризированные технологии в процессе предметной подготовки учителя // Педагогика. 2003. № 8. С. 53—57.

² *Вазина К.* Саморазвитие человека и модульное обучение. Н. Новгород, 1991; *Карпова Ю.А.* Инновации, интеллект, образование: Монография. М.: Изд-во МРУЛ, 1998.

Совокупность разных групп факторов, имеющих в любом образовательном учреждении, всегда оказывает влияние на каждого человека, находящегося в нем. Это реально существующее *личностно-формирующее образовательное пространство*, которое нередко не усматривается при педагогической слепоте или слабо используется. В нем скрыты возможности, мощный потенциал, резерв оказания ощутимой помощи обучающимся в раскрытии индивидуальных возможностей и подготовке к цивилизованной жизни. Оно обязано быть осознанно превращенным руководством образовательного учреждения, педагогическим коллективом и при участии самих учащихся в управляемую *личностно-формирующую систему* образовательного учреждения.

Личностно-формирующее пространство включает следующие группы фактов:

- социально-педагогических;
- специально-воспитательных;
- учебно-педагогических;
- общественно-производственных.

**Создание
личностно-формирующей системы**

Работа по созданию, поддержке функционирования и совершенствованию *личностно-формирующей системы* образовательного учреждения предполагает ответственное отношение руководства, педагогического коллектива и даже сотрудников обслуживающих подразделений (столовая, общежитие, клуб, библиотека и др.) к оказанию помощи обучающимся в их жизни, педагогическую увлеченность, постоянное отслеживание и анализ (*педагогический мониторинг*) состояния личностно-формирующего пространства и всех факторов на нем, непрерывное совершенствование каждого из них. Важно добиться, чтобы образовательное учреждение привлекало к себе обучающихся, чтобы им было интересно подольше находиться в нем. Возможно, эта работа внешне чем-то похожа на игру пианиста, пальцы которого непрерывно бегают по разным клавишам рояля, а в итоге возникает мелодия, оказывающая сильное впечатление, притягивающая к себе и воздействующая на слушающих.

Социально-педагогические факторы. В образовательном учреждении — это его основные общие характеристики, стиль и атмосфера жизни и функционирования, люди, группы и происходящие в них события. К ним относятся:

- *общие особенности* — место расположения, статус, его образовательный и научный авторитет, история, слава, внешний вид, убранство, учебно-техническая база, условия получения образования, условия для самостоятельной работы (библиотеки, читальные залы, места для самостоятельной работы, компьютерное обеспечение и др.);

- *особенности руководства* — черты личности, стиля деятельности руководителей, их авторитетность, личная примерность, решения и принимаемые меры по повышению эффективности образовательного процесса, проявляемая забота о благоприятных условиях учения, питания, снабжения, досуга, быта преподавателей и обучающихся;
- *особенности организации образовательного процесса и занятий* — планирования, плановой и учебной дисциплины (в частности, посещаемости занятий), соблюдения расписания занятий (например, недопустимость их отмены по хозяйственным или иным, не относящимся к образованию причинам); обеспеченность занятий всем необходимым; состояние учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы, контроля, критериев оценивания успехов и поведения обучающихся, требовательность к нерадивым, доброжелательная помощь отстающим по уважительным причинам и т.п. Организация процесса призвана научить учащихся учиться, сделать добросовестную самостоятельную работу привычкой, превратить в потребность повышать свою образованность непрерывно и по окончании образовательного учреждения;
- *особенности педагогического коллектива* — его комплектования, личностей, входящих в него, отношения к делу, к обучающимся, к положению дел в стране и образовательном учреждении, педагогическая культура, профессионализм, авторитетность, общий уровень преподавания, педагогические особенности работы курсов, факультетов, научных и учебных библиотек, обеспечения обучающихся учебными и методическими материалами, работы психологической службы образовательного учреждения;
- *особенности коллектива обучающихся* — личности обучающихся, их основные группы и взаимоотношения, особенности неформальных лидеров, авторитетных обучающихся, господствующие мотивы, интересы, настроения, нормы поведения, отношение к будущей профессии и овладению ею, существование «культы учебы», работа с учебными коллективами ответственных представителей педагогического коллектива, родительского, общест-венности и др.;
- *особенности бытового обустройства учащихся (студентов)* — финансовое положение, питание, общежитие, гигиена, удовлетворение культурных запросов, занятия спортом, работа факультетов и обеспечивающих служб по улучшению условий жизни и получения образования студентами и др.

Специально-воспитательные факторы. В каждом образовательном учреждении организуется и специальная воспитательная работа, ха-

рактерная избранием особых форм и проводимая преимущественно в свободное от классных и аудиторных занятий время. В фокусе ее не только личность, но педагогический и учебные коллективы, их сплочение, формирование здорового морально-психологического климата, «культы учебы», нормализация взаимоотношений, мобилизация на лучшее решение задач и преодоление имеющихся недостатков, организация соревновательных отношений, привлечение учащихся к работе в руководящих органах образовательного учреждения, создание общественных формирований, организация досуга, привлечение учащихся к занятиям спортом и многое другое.

Такая работа направляется на усиление гражданского, профессионального, нравственного, этического, эстетического и других видов воспитания, которые рассматривались в главе 6. Ее организуют руководство, воспитатели, деканаты, клубы, классные руководители, кураторы, родительские советы, общественные организации, сами учащиеся, шефы, спонсоры и др. Формы ее многочисленны: встречи с руководителями органов местной власти, опытными практиками: публичные лекции, курсовые и групповые собрания обучающихся; встречи и «круглые столы» с участием ученых, профессионалов, ветеранов, деятелей искусства, артистов театров и киноактеров, представителей СМИ, литераторов; групповые и индивидуальные беседы и другие.

В этой работе приходится считаться и с воспитывающими влияниями среды, лежащей за пределами образовательного учреждения, в которую обучающиеся попадают в семье, по месту жительства, на досуге, которые рассматривались уже в главе 6. Это требует соединения воспитательной деятельности в образовательном учреждении с педагогической работой в семьях, по месту жительства, муниципальных органов, общественности, включившейся в работу с молодежью, со средствами массовой информации.

Учебно-педагогические факторы. В формировании личности студентов эти факторы наиболее очевидны и управляемы, и среди них:

- *содержание учебного материала занятий.* В подавляющем числе учебных дисциплин это не бесстрастные сведения об окружающем, а имеющие мировоззренческое значение знания о мире, обществе, жизни, поведении, действиях, разумности, самоутверждении; это не просто кирпичики в картине мира, но и смыслообразующие единицы отношения к нему, складывающиеся в ценности жизни, идеи и убеждения, пускающие глубокие корни в сознании человека и живущие в трепете чувств и личностных смыслов. В любом знании есть социальный и гуманистический потенциал, который должен быть использован педагогом. Ничто нельзя преподавать холодно-бесстрастно, без связи с жизнью, не затрагивая чувства и отношения обучающихся;

- *стиль и методы преподавания* — использование имеющихся возможностей повышается при интересном, страстном, убежденном раскрытии содержания, использовании не повествовательно-излагающего стиля, а рассуждающе-доказательного, если содержание излагается с ориентацией не за запоминание, а на глубокое и логичное осмысление его обучающимися при подчеркивании, где возможно, разумных, обоснованных, продуманных, морально корректных, законных аспектов поступков и действий при умелой активизации развиваемых качеств (мышления, памяти, внимания, самостоятельности, инициативности, настойчивости, находчивости и др.), побуждении обучающихся к творческому решению поставленной учебной задачи, приближении учебной обстановки на практических формах обучения к реальной с элементами новизны, трудностей, риска и др.;
- *руководство учением обучающихся* — воспитательный эффект повышается, когда учитель, преподаватель: постоянно оценивает, как обучающиеся относятся к тому, что он преподает, стремятся ли они к глубокому усвоению учебного материала; принимает меры по повышению интереса, добросовестности, ответственности, трудолюбия, глубины и прочности усвоения; активно руководит работой обучающихся на занятии, постоянно поддерживая их активность, внимательность, интерес; контролирует выполнение заданий на самостоятельную работу; объективно, строго, но справедливо оценивает результаты овладения учебным материалом; оказывает помощь и поддержку испытывающим затруднения; организует взаимопомощь в учебной группе; включает обучающихся в творческую, исследовательскую работу и др.; необходимо постоянно стремиться пробудить обучающихся к самооценке, обучить умению правильно делать ее, мотивировать, направлять и помогать в самореализации — самовоспитании, самообразовании, самообучении и саморазвитии;
- *влияние личности педагога, его поведения и взаимоотношений с обучающимися* — К.Д. Ушинский писал, что влияние личности воспитателя составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений¹, и это утверждение разделяется всеми, кто серьезно занимался воспитанием. От педагога должно исходить излучение увлеченности, веры, любви к знанию, людям, обучающимся, справедливости, культуре, народу, родине; ему нужен авторитет, хорошо если его любят; его воспитательное влияние многократно возрастает, если обучающиеся тянутся

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. М., 1949. Т. 1. С. 150.

к нему, если им интересно общаться с ним, если они с увлечением слушают его рассуждения по разным вопросам жизни и профессиональной деятельности, если они верят его словам и советам; когда же обучающиеся стараются держаться подальше от него, он им неприятен или безразличен, то его положительные влияния на формирование их личности близко к нулю, а то и со знаком минус.

Общественно-производственные факторы. Это факторы, влияющие воспитательно на обучающихся при проведении с ними экскурсий в трудовые организации, во время производственных практик и стажировок. Они могут оказать двоякое влияние, в том числе и плохое, когда учащиеся лицом к лицу сталкиваются с преимущественно негативными сторонами «правды жизни». Приходится считаться с тем, что государственный заказ на образованную личность находится сейчас в противоречии с многими реалиями нашей рыночной жизни и социальными деформациями демократических преобразований. Поэтому необходимы тщательный подбор предприятий, подготовка посещений их, педагогическое сопровождение, тщательный и правдивый разбор итогов.

В последние годы стала развиваться так называемая *общественно-производственная практика* («рязанский опыт» В.А. Артемовой). Она направлена на преодоление педагогического противоречия между необходимостью формирования личности современного профессионала и учебными, кабинетными условиями в профессионально-образовательном учреждении. Суть ее во включении студентов на общественных началах (факультатив во внеаудиторное время) в практическое решение доступных им задач, нужных городу, району, организации и связанных как-то с будущей профессиональной деятельностью. Такая практика расширяет личностно-формирующее пространство образовательного учреждения и демонстрирует высокую действенность, определяемую объективно отсутствием в ней учебных условностей, силой жизненной и профессиональной реалистичности, убедительностью и комплексностью воздействий на личность. Особое значение имеет включение в процесс организации практики специально создаваемых студенческих общественных формирований¹.

Все возможности и влияния факторов личностно-формирующего обучающихся пространства образовательного заведения необходимо отчетливо понимать и осознанно, целенаправленно создавать, совершенствовать и полнее использовать для формирования личности обучающихся. Педагогическим коллективам учреждения, школы,

¹ Артемова Г.А. Профессиональное становление студентов-юристов в непрерывной производственной практике (рязанский опыт) // Юридическая педагогика / Под ред. В.Я. Кикотя и А.М. Столяренко. М., 2004. С. 305—317.

факультета, кафедры, цикла, отдела разумно заранее определить, что и как в их деятельности связано с формированием личности обучающихся и влияет на них (доходя в деталях до отдельных учебных дисциплин, разделов, тем, решений, заданий обучающимся). Хорошо, когда результаты такой проработки достигли исполнительского уровня:

- в педагогическом коллективе есть желание, воля, понимание путей, методов и средств использования имеющегося личностно-формирующего потенциала;
- в обязанностях каждого подразделения подчеркнуты специфика, мера и способы участия в формировании личности обучающихся;
- во введении (предисловии) к программам по каждой дисциплине, курсу, предмету отражены воспитательные возможности;
- в методических разработках приведены советы и рекомендации педагогам и обучающимся по использованию личностно-формирующего потенциала по дисциплине в целом, разделам, темам, формам занятий, способам работы.

Публикуемые в ряде исследований данные фиксируют, что особенно часто недооценивают свою роль и слабо участвуют в профессионально-личностном становлении студентов учебные отделы и деканаты, хотя их потенциал велик.

7.5. Инновации в образовании

Инновации и их педагогическое качество

Непрерывно и неустанно развиваться, улучшая свою работу по ходу бурно текущей жизни общества, быстро и успешно отвечать на ее вызовы и сложные вопросы, готовить специалистов не вчерашнего и даже не сегодняшнего, а завтрашнего дня, осуществляя их опережающую подготовку, влиять в полную меру сил на во многом стихийные общественные процессы, направляя их в цивилизованное русло (гуманное, культурное, моральное, демократическое, правовое и пр.) — таковы извечные стратегические задачи совершенствования системы образования. Двигать дело вперед, двигаясь впереди, учить учась, совершенствовать совершенствуясь — вечный долг и призвание учителя, педагога, воспитателя, потребность в которых с особой остротой ощущается в нашем отечестве сегодня. Невозможно быть на высоте современности без непрерывного творческого педагогического поиска.

Не случайно в нашей стране и других странах происходят постоянные изменения в образовании — частные инновации, инновации в виде модернизации и реформы (последние по мировому опыту стали осуществляться с интервалом 8—10 лет). В нашей стране они происходят по принципу интеграции российского образования в мировое, но

наукой и общественностью упорно отстаивается путь модернизации образования, а не реформ — коренной ломки всего, что приносило бесспорный успех и было гордостью страны. Инновации уместны не только для страны в целом, но могут и должны происходить на региональном уровне, в отдельном образовательном учреждении, его структурном подразделении и работе каждого педагога. Инновации, как показывает опыт, нужны и успешны, если отличаются высоким **педагогическим качеством**:

- *культурно-этнической менталитетностью, последовательностью и преемственностью*, а не оторванным от них радикализмом или упрямым консерватизмом;
- *научной обоснованностью* — концептуальностью, спроектированностью, предварительной экспериментальной апробированностью, а не волевым решением, авантюристичностью, слепой подражательностью, диктатом монетарной расчетливости;
- *комплексностью*, т.е. осуществлением по всем направлениям, имеющим значение для достижения требуемой образованности обучающихся;
- *педагогической системностью* — оптимизацией всех элементов педагогической системы образовательно-педагогического процесса;
- *педагогической тщательностью* — скрупулезной и детальной прорачитанностью всех деталей, а при широкомасштабном применении — предварительной выверкой в локальных экспериментах;
- *педагогической конструктивностью*, характерной поиском и реализацией конкретных, результативных (а не формальных и показных) усовершенствований образовательного процесса;
- *педагогической экстенсивностью* — преимущественным изысканием путей и средств не увеличивающих затраты времени и финансов, а повышающих уровень педагогической работы применением более качественных технологий;
- *педагогической эффективностью* — реально приносимой и неоспоримой полезностью результатов, а не стремлением к эффективности.

Совершенствование образования успешно, если осуществляется педагогически научно, профессионально, с бережным отношением к отечественным традициям¹.

¹ Одним из проявлений плохой подготовки осуществленных в 1990-х гг. реформ выступает массовый отток наших высокообразованных специалистов за рубеж. По данным Европейского Союза, предполагаемый ущерб, нанесенный нашей стране «утечкой мозгов» за 10 лет перед наступлением нового века, составил 50 млрд долл., и это равно потере пятой части бюджета. См.: Яновская Н. Право выбора и ответственность // Педагогика. 2003. № 10. С. 102; Лушников И.Д. Традиционное и новаторское в современном образовании // Педагогика. 2000. № 10. С. 21—25.

**Мировой опыт
инноваций
в образовании**

Инновации в образовании происходят в последние десятилетия во всех странах, в том числе высокоразвитых (США, Японии, Великобритании, Германии и др.), для которых характерен рост государственных расходов на образование в среднем на 4% в год. Причем расходы на одного обучаемого в развитых странах более чем в 10 раз превышают расходы в развивающихся, что сказывается на качестве специалистов и, в свою очередь, увеличивает разрыв между этими странами в других сферах их жизни.

Мировыми тенденциями изменений в образовании стали:

- повышение престижа образования в обществе, его приоритетность и обеспечение общественной и государственной поддержки;
- забота о большей доступности образования (и повышения его уровня) для всех слоев общества и предоставлении им более широких возможностей для выбора вида и способов его получения;
- индивидуализация и дифференциация образования, предоставление более широких возможностей для реализации своих интересов, индивидуальных планов и способностей каждой личности;
- развитие системы непрерывного образования;
- развитие «параллельного образования»;
- развитие дистанционного образования;
- сближение общего и профессионального образования;
- интернационализация образования с учетом объединительных тенденций в мировых информационных связях, экономике, обеспечении безопасности, заботе об экологии, здоровье и пр. при сохранении национальной специфики;
- повышение уровня образованности и культуры граждан с помощью средств массовой информации, различных неучебных учреждений и организаций;
- забота о повышении качества образования, достижении более высоких результатов в подготовленности выпускников и каждого в отдельности;
- сосредоточение внимания на вопросах формирования личности, усиление гуманитарного, демократического, экологического воспитания, воспитания в духе мира и сотрудничества, повышение значимости и объема гуманитарного содержания образования;
- повышение качества подготовки выпускников для жизни и деятельности в условиях рыночной экономики, свободы и демократии;
- обеспечение партнерства преподавателя и обучаемых, повышение самостоятельности обучающихся и их ответственности за свои выборы;

- совершенствование содержания, условий, форм и методов образовательного процесса, внедрение новых информационных технологий, обеспечение всеобщей компьютерной грамотности;
- внимание к вопросам развития коммуникативных способностей у обучающихся, навыков и умений, обучению иностранным языкам;
- объединение в образовательных учреждениях образования и науки (фундаментальных и прикладных исследований), обеспечение ротации преподавателей вузов с учебной на научную работу и наоборот;
- повышение качества и непрерывности повышения квалификации учителей и преподавателей, поощрение приобретения преподавателями квалификационных степеней по методике, педагогике и психологии;
- расширение связей образовательных учреждений с местными органами власти и предприятиями, выполнение по их заказам профильных исследований и разработок и др.

Например, признаком подлинной демократии в сфере образования считается принцип равной доступности вузовского и послевузовского профессионального образования для всех граждан и создания ряда условий для его реализации следующими путями: гарантированием на конкурсной основе бесплатного обучения в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, выплатой стипендий и пособий обучающимся, предоставлением льгот и мест в общежитиях; расширением форм получения и повышения ступеней профессионального образования (очной, очно-заочной, заочной, экстерната); гарантированием свободы выбора формы, образовательного учреждения и направления подготовки (специализации). В мире популярны идеи *открытой школы*, которые, в частности, реализуются в создании сети образовательных учреждений, где могут учиться все без ограничительных условий, в том числе те, кто не смог получить образование в более престижных и дорогих учреждениях.

Для этого в США, например, создано около 1200 «младших» колледжей (местных, общинных), разбросанных по всей стране так, чтобы любому желающему учиться в них не приходилось ездить от дома более 40—60 км (это дешевле, поскольку не приходится отрываться от семьи и жить в одиночку). Главная цель таких колледжей — дать начальное высшее образование и подготовить к поступлению на третьи курсы университетов и колледжей с полными сроками обучения. Их не случайно именуют «колледжами для народа», и около 50% всех студентов первых курсов учатся в них. В них могут одновременно учиться и школьники старших классов. Для желающих проводится одновременная специализация для освоения профессий программиста, дизайнера, техника по ремонту машин и др. Выпускникам выдаются свидетельства об успешном освоении базового курса

американского университета (его первого уровня) и присваивается так называемая *ассоциированная степень* («ассистент»).

В системе непрерывного образования есть разные направления и формы повышения образованности. Функционируют, например, различные курсы длительностью от нескольких недель до нескольких лет. При младших колледжах создаются любые курсы, обеспечивающие получение подготовки по любой специальности, овладеть которой высказывает пожелание даже 10—12 человек из местных жителей. Система непрерывного образования предполагает удовлетворение потребностей и пенсионеров, которых рассматривает не как «отработанный человеческий материал», а как ответственный «третий возраст». У многих пенсионеров есть потребность в посильной квалифицированной работе, которая зачастую не может быть осуществлена по приобретенной в течение жизни профессии. Осуществляется их обучение выполнению домашних поделок, работе на дому на компьютерах и т.д.

В Японии и США стали проводить линию на обеспечение необходимости получения высшего образования всеми гражданами и поощрять получение двух и большего числа разных образований (в условиях расширения зависимостей решения любых специальных вопросов узкая специализация профессионала стала недостаточной и приносящей нередко вред).

Прошедший в 1990-х гг. специальный международный педагогический симпозиум на тему «Как выглядит хорошая гуманная школа?» отнес к числу ее признаков такие:

- единство действий и широкая коммуникация во всех структурных элементах учебного заведения;
- партнерство педагога и обучаемых;
- демократический стиль и нормы человеческих отношений;
- вместо единообразия и обязанности — свобода выбора для учащихся;
- оптимистический настрой, общая атмосфера увлеченности учебой;
- общее стремление к оказанию взаимной помощи, терпимость друг к другу;
- тесные контакты с социальной сферой;
- широкое использование демократических принципов, самоуправление, самовоспитание, воспитания в духе общности и социальной ответственности и др.

Опыт реформ и других инноваций образования свидетельствует, что они нередко проходят не без труда и не всегда приносят ожидаемые результаты. Среди важнейших причин — неподготовленность общественного мнения, осуществление реформ «сверху» без должного учета мнений и настроений в педагогическом корпусе и др.

Если отдельные факты зарубежного педагогического опыта могут восприниматься с большим или меньшим скептицизмом, ибо зачастую они уступают нашему опыту и достижениям, то тенденции развития образования, бесспорно, требуют уважительного отношения и примеривания к нашим условиям.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Каковы конституционные и законодательные положения об образовании?
2. Роль образования в обществе и его прогрессе.
3. Дайте общую характеристику системы образования в стране.
4. Раскройте взаимосвязи образования, просвещенности, воспитания, обучения, развития и самосовершенствования.
5. Сформулируйте цель образования и объясните, почему она не сводится к фундаментальному обучению.
6. Что означает понятие «лично-формирующая парадигма образования» и чем она отличается от «знаниевой»? Как та и другая соотносятся с целостностью «педагогического квадрата»?
7. Какими общими и профессиональными характеристиками основных педагогических свойств (воспитанности, образованности, обученности, развитости) должен обладать выпускник образовательного учреждения?
8. Что представляет собой основное звено образовательно-педагогического процесса, каковы его педагогические составляющие и в чем проявляется их взаимодействие?
9. Почему образовательный процесс должен быть полноценным образовательно-педагогическим?
10. Что понимается под лично-формирующим потенциалом образовательного учреждения?
11. Каковы лично-формирующие возможности разных факторов, образующих потенциал образовательного учреждения? Здесь имеются в виду социально-педагогические, социально-воспитательные, учебно-педагогические, общественно-производственные факторы. Охарактеризуйте и дайте оценку рязанскому опыту общественно-производственной практики.
12. Назовите и прокомментируйте основные условия эффективности образовательно-педагогического процесса.
13. Раскройте комплекс форм организации образовательно-педагогического процесса.
14. Из чего складывается методическая система образовательно-педагогического процесса?
15. Из чего складывается лично-формирующий потенциал образовательного учреждения?

16. Каким образом можно создать и усовершенствовать личностно-формирующую систему образовательно-педагогического процесса?
17. При каких условиях инновации в образовании могут дать полноценный педагогический эффект?
18. Какие уроки можно извлечь, знакомясь с инновациями в зарубежном образовании?

Библиографический список

- Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М., 1980.
- Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М., 2002.
- Громкова М.Т.* Педагогические основы образования взрослых. М., 1993.
- Давыдов В.П.* Педагогика высшей школы Федеральной пограничной службы. М., 2002.
- Давыдов В.П., Сальников В.П., В.Я. Слепов.* Педагогика высшей школы МВД России: Учебник. СПб., 2003.
- Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М., 2000.
- Краткий справочник по педагогической технологии* / Под ред. И.Е. Шурковой. М., 1997.
- Миндагулов А.К.* Организация самостоятельной работы слушателей: Методические рекомендации. М., 1996.
- Никандров Н.Д.* Ценности общества на рубеже XXI века. М., 1997.
- Новые педагогические и информационные технологии в системе образования* / Под ред. Е.С. Полат. М., 2000.
- Основы педагогики высшей и средней специальной школы в системе органов внутренних дел* / Под ред. И.В. Горлинского. М., 1992.
- Педагогика: Учебник для студентов педагогических учебных заведений* / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.
- Педагогика профессионального образования* / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2004.
- Педагогическая наука в контексте модернизации образования.* СПб., 2002.
- Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М., 1999.
- Психологическая служба школы.* М., 1995.
- Психология и педагогика высшей военной школы* / Под ред. А.В. Барабанщикова. М., 1989.
- Реформы образования в современном мире.* М., 1995.
- Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.
- Смирнов И.П.* Человек. Образование. Профессии. Личность. М., 2002.
- Смирнов С.А.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.
- Филиппов Ф.Р.* Школа и социальное развитие общества. М., 1990.
- Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе. М., 2002.
- Шадриков В.Д.* Философия образования и образовательные политики. М., 1993.

Глава 8

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

Истинный предмет учения состоит в приготовлении человека быть человеком.

Н.И. Пирогов

Знание — орудие, а не цель.

Л.Н. Толстой

Богатство знаний без потребности и умения руководствоваться ими в жизни — это дерево с листьями, но не дающее плодов.

Автор

8.1. Сущность, закономерности и принципы обучения

Дидактика и сущность обучения

Теория обучения — первая из теорий, с которых начиналась педагогика. Ее принято называть *дидактикой* (от греч. *didaktikos* — поучающий, относящийся к обучению)¹. Историографы установили, что впервые этот термин применил голландец Ф. Ратке (1571—1635),



Б.П. Есипов

а теоретически раскрыл Я.А. Коменский. В России целостную дидактическую теорию развил К.Д. Ушинский, а в последние полстолетия значительный вклад в нее внесли Б.П. Есипов, И.Т. Огородников, Л.В. Занков, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, Ш.И. Ганелин, Ю.К. Бабанский, Ш.А. Амонашвили, В.П. Беспалько, Г.И. Щукина, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская, В.В. Краевский, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, И.П. Волков, Т.И. Шамова, Б.Т. Лихачев, Д.Д. Зуев, М.В. Кларин и др.

Качественное своеобразие обучения выявляется при сопоставлении его с воспитанием, образованием и развитием. **Обучение** по своей специфике есть формирование у обучающихся **знаний, навыков и умений**. Результат его — соответствующая обученность личности, группы

¹ В современных публикациях есть и иные трактовки. Например, в Российской педагогической энциклопедии (1995. Т. 1. С. 265) дидактика определяется как теория образования и обучения, а В.И. Загвязинский считает, что дидактика изучает общие закономерности обучения, образования и развития личности в образовательном процессе, а ее предмет — «воспитание и развитие личности в процессе разных видов учебной деятельности» (см.: *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие. 2-е изд. М., 2004. С. 5, 6).

людей. Но обучение может и должно иметь *воспитывающий, развивающий, а когда возможно, и образовательный характер*. Образовательно ориентированное обучение предполагает фундаментальность, научное просвещение, но это не обязательно во многих случаях профессионального обучения на производстве, в учреждениях, воинских частях, практических органах внутренних дел и др. Обучающему необходимо постоянно помнить, что одной обученности человеку мало для того, чтобы реализовать ее на практике, ибо человек делает что-либо, когда он:

знает + умеет + способен + хочет.

В разных видах обучения его *воспитательно-образовательно-развивающая составляющая* представлена не одинаково, но педагог, руководитель занятий, обязан постоянно конструировать ее.

**Знания, навыки
и умения**

Формирование знаний, навыков и умений имеет свои педагогические, психологические и психофизиологические особенности.

Знания — это сведения о мире, себе, деятельности, ставшие достоянием сознания (в том числе памяти) человека. Они представлены в категориях понятий, терминах и их системах (научных учениях, теориях, концепциях, сведениях, рекомендациях, инструкциях, содержании документов и т.п.). Опираясь на знания, человек понимает окружающее и себя в нем, разбирается в ситуациях, обстановке, проблемах, предвидит и планирует свои действия и поступки, готовит и принимает решения, избирает пути и способы выполнения, контролирует и оценивает все. Чем глубже и обстоятельнее он понимает все это, тем успешнее его жизнедеятельность. Знания — основной «материал», используемый при оценке обстановки, принятии решений и регулировании действий. Мышление человека, не опирающееся на богатые знания, малопродуктивно. «Знание — есть сила, а сила есть знание», — писал Ф. Бекон. Знания играют также побуждающую и регулирующую роль. Их психологическая структура в совершенном виде представляет единство познавательных (понимание), эмоциональных (отношение), мотивационных (побуждение) и волевых (регуляция) компонентов. Чем ответственнее и сложнее проблемы, обстановка, цели, задачи, решения, тем большая роль принадлежит знаниям, которыми человек обладает. Мир и общество изменяются так, что современному человеку нужны более обстоятельные и глубокие знания, фундаментальные, научные, системные, специальные, комплексные, практические.

Однако ошибочно думать, что знаний достаточно для действий¹. В примитивных случаях (включение света в комнате или телевизора,

¹ Такое характерно для многих сторонников «знаниевого» обучения. Оно распространено, в частности, в юридических образовательных учреждениях, где многие полагают, что достаточно знать закон, инструкцию, чтобы правильно и уверенно применять их на практике.

открытие ключом двери, переход улицы по сигналу светофора и т.п.) знаний достаточно, но даже при внешне простых (чистка зубов, держание ручки при письме, копание лопатой, полив цветов, соблюдение каллиграфии при письме, конспектирование лекций и др.) нужно приобретение практического опыта, в ходе которого происходит овладение способами уверенного и правильного применения. Кроме того, среди действий человека есть стандартные, повторяющиеся в учебе, труде, жизни, а есть нестандартные, которые каждый раз надо выполнять с умом, не шаблонно, приспособляясь к особенностям обстановки. Трудности «перевода» знаний в действия при этом нарастают, и их преодолению надо специально учить.

Навык — автоматизированный способ выполнения какого-то действия, многократно выполнявшегося *стандартно* в *стандартных* условиях, и обеспечивающий его высокую эффективность в них. С в о й с т в а навыков — энергичность действий, скорость, точность, экономичность (выполнение при минимальных усилиях и затратах энергии), машинальность (выполнение без концентрации внимания на технике выполнения действий), стереотипность (склонность к одинаковому выполнению при повторениях), консервативность (трудность изменения способа выполнения), надежность (повышенная неразрушаемость при перерывах в практике выполнения действий, при помехах, отрицательном психическом состоянии), высокая успешность.

Ценность навыков в том, что они освобождают сознание человека от «черновой работы», т.е. от припоминания разных знаний, инструкций, советов, рекомендаций и размышлений по поводу того, что и как делать, от сознательного управления движениями рук и ног и контроля над ними. Поэтому они и позволяют автоматизированно, машинально выполнять действия, отработанные до навыка, что позволяет одновременно концентрировать внимание на чем-то другом, не менее важном: осмыслении особенностей данной ситуации и решения в ней задачи, согласовании своих действий с действиями других, преодолении возникших иных трудностей, выборе способов достижения возможно более высокого результата в пр. Если бы человек, например, все время припоминал советы учителя, как держать ручку, как выводить буквы на бумаге, ему было бы очень трудно написать хорошее и грамотное сочинение или стихотворение. Человек, не владеющий навыком и по слогам медленно читающий текст, плохо схватывает его содержание. Навыки обеспечивают успешные действия при волнении, усталости, в трудной обстановке, когда нет времени для размышлений и многое отвлекает.

В ходе многократных повторений какого-либо действия возникают и совершенствуются включенные в него ощущения, восприятия, процессы памяти, внимания, представлений, воображения, мышле-

ния, которые внешне проявляются в движениях. Постепенно связки-переходы от одного элемента действия к другому упрощаются, облегчаются, укрепляются, а одновременно сокращаются умственные и психофизиологические процессы программирования, осмысливания, контроля, оценки, регулирования действий. В результате в центральной нервной системе человека складывается «мысленная картина» действия — внутренний план-схема, его динамический, психофизиологический стереотип. То, что мы наблюдаем в виде быстрых, точных и в то же время непринужденно выполняемых движений и действий владеющего навыком человека, есть лишь внешнее выражение такой сложившейся «внутренней схемы навыка», которая выполняет программирующую, иницирующую, регулирующую, оценочную, корректирующую роль по отношению к разворачивавшемуся вовне действию и составляет его внутреннее содержание. По особенностям этой «внутренней схемы» навыки бывают:

- *сенсорными* — связаны с работой органов чувств (зрения, слуха, обоняния, ощупывания и др.) и обеспечивают наблюдение, разглядывание, различение запахов и вкусов, опознание предметов, людей, явлений и т.п.;
- *умственными* — связаны главным образом с интеллектом: заученной таблицей умножения, стихотворением, оценкой обстановки, быстрыми расчетами, принятием интуитивных решений, самоконтролем, освоенными нормами культурного общения и поведения и др.;
- *двигательными* — они обеспечивают, например, четкое и быстрое письмо, выполнение упражнений на спортивных снарядах, лазание по веревочной лестнице, езду на велосипеде, плавание, работу с органами управления автомашиной, пользование приемами самозащиты и т.п.;
- *комплексными* — работы на компьютере, игры на музыкальном инструменте, стрельбы из пистолета, работы на станке и др.

Навыки классифицируются и по содержательным признакам, например математические, грамматические, оказания первой медицинской помощи, устранения неисправностей электропроводки, методические и т.д.

Навыки бывают *простыми* и *сложными*. Отдельные автоматизированные движения — пример простых навыков. Сложные навыки состоят из многих (порой до 30) простых операций, являющихся их элементами. Высокий уровень обученности человека какому-то делу характерен владением преимущественно сложными навыками.

При всей автоматичности навыков их функционирование находится под контролем периферического поля мышления человека, заня-

того в это же время чем-то другим. При возникновении трудностей мышление оперативно подключается к регуляции действий¹.

Умение — освоенный человеком комплексный способ гибкого и успешного выполнения какого-то действия в *нестандартных, необычных, разнообразных ситуациях*. В умении есть элементы автоматизма², но в целом оно всегда осуществляется осознанно, при активном участии мышления, привлечения к размышлениям имеющихся знаний, постоянным умственным контролем и оценках происходящего в данной ситуации. В нем присутствуют элементы творчества, отыскания способов гибкого приспособления действий, адекватных специфике ситуации и условий.

Свойства умений — адекватность специфике ситуации, осмысленность, отвечающая обстановке гибкость, достаточная скорость выполнения, успешность, надежность как устойчивость к неожиданному и необычному.

В педагогике обычно применяют такой порядок слов: знания, умения, навыки (ЗУНы). При этом предполагается, что навык — вершина обученности. Но так бывает в простейших действиях, например, младенцев и первоклассников — навыки ходьбы, обращения с ложкой, письма, чтения. В жизни же и профессиональной деятельности вершина обученности — не бездумный человек-автомат, а человек, действующий обдуманно, по обстановке, умело. Такое понимание роли умений, не совпадающее с распространенным в начальном и среднем образовании, может примирить то, что различаются *простые* и *сложные* умения.

Если знания, которые усвоил обучающийся, однозначно указывают, что и как делать, то человек, действуя в согласии с ними, овладевает простым умением. Такие умения выступают начальным этапом формирования соответствующего навыка. Они проходящи и самостоятельного значения для характеристики высот обученности не имеют.

Другое дело — сложные умения, которые включают в себя знания и навыки, но сами в бездумный навык никогда не превращаются. К сложным умениям, например, относятся: умение проводить занятия, играть в шахматы, водить автомашину, проводить исследование, подготавливать финансовый отчет, анализировать экономику рынка, осуществлять педагогическое планирование, защищать права челове-

¹ Даже при полностью автоматизированной ходьбе владеющей ею человек регулирует шаги, когда на его пути встречаются ямки, лужи, посторонние предметы.

² Некоторые теоретики даже определяют навык как автоматизированный компонент умения, обеспечивающий успешность и легкость его выполнения (см.: *Казанский Н.Г., Назарова Т.С.* Дидактика. М., 1990. С. 30).

ка, проводить допрос, освобождать заложников и множество других. Каждый раз, выполняя эти действия, надо напряженно думать, искать, творить, проявлять самостоятельность. Сложные профессиональные умения — венец профессионального мастерства. Не случайно на Руси подлинных мастеров издавна называли умельцами.

Закономерности и принципы обучения Специфика закономерностей обучения заключается во взаимосвязях его целей, задач, содержания, организации, способов, условий с достигаемыми педагогическими результатами — прежде всего с обученностью учащихся, а также вкладом в их воспитанность, образованность и развитость. Эти закономерности находят отражение в о б щ и х п р и н ц и п а х о б у ч е н и я (*общедидактических принципах*) — основных рекомендательных положениях, выступающих в роли научных норм его построения и обеспечивающих эффективность. В книгах встречаются не совсем схожие варианты их перечней¹, но чаще всего в них включены представленные на рис. 8.1.

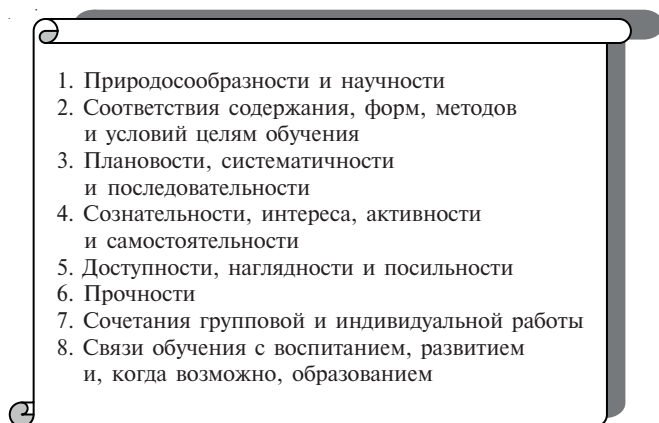


Рис. 8.1. Общие принципы обучения

¹ Поскольку закономерностей множество и практически невозможно, да и нецелесообразно для каждой формулировать свой принцип, разработчики принципов идут по пути группировки их, сводя в одном принципе несколько, тесно с ним связанных. От этого зависят: число описываемых тем или иным автором принципов; краткость или «собираемость» их формулировок; богатство закономерностей в каждом, которое раскрывается, например, в правилах, соответствующих одному или части закономерностей, относимых к данному принципу. Сказываются и субъективные предпочтения. Конечно, надо стремиться к максимальному сближению точек зрения.

1. Принцип природосообразности и научности. Он исходит из существующих причинно-следственных зависимостей между действиями субъектов учебного процесса и закономерностями (природой) человеческого познания. О сформулированном Я.А. Коменским принципе природосообразности К.Д. Ушинский писал: «Только система ...выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями»¹. Понимать эти закономерности надо не обывательно, а научно (рис. 8.2).

Есть основные правила его реализации (детализированные советы по практическому применению):

- *понимания закономерностей познавательной деятельности обучающихся и построения обучения на нем;*
- *научного отбора содержания и методов;*
- *достижения целей обучения при обязательной оптимизации системных зависимостей* — внутриличностных, социально-педагогических, межличностных, личностно-групповых и средовых, ибо познание — не обособленный от всего процесс, а системно обусловленный;
- *психолого-педагогической предусмотрительности* — предвидения, тщательного проектирования и исключения возможных негативных последствий обучения — дидактогений и педагогогений².

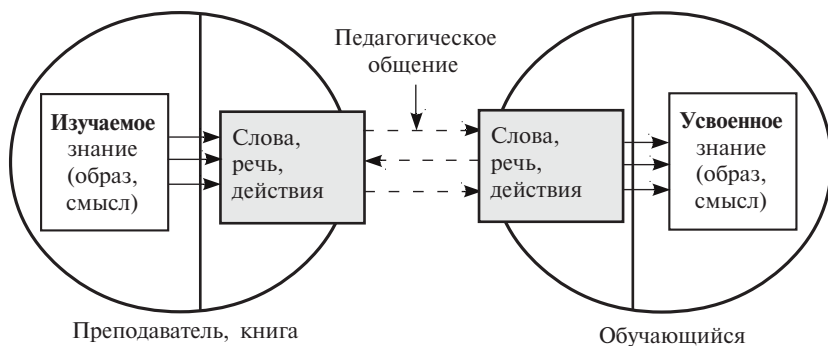


Рис. 8.2. Общая схема процесса преподавания и усвоения знаний

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. М.; Л., 1949. Т. 5. С. 355.

² Так, например, получилось с введением в начале 1990-х гг. в образовательный процесс «полового воспитания». Было предан забвению очевидный опыт народа, воплощенный, в частности, в словах грибоедовского Фамусова: «Чтобы иметь детей, кому ума не доставало?!» На деле оно нанесло больше вреда, чем пользы, внесло существенный негативный вклад в трансформацию отношений полов в обществе, в превращение понимания любви как высокодуховного чувства в животное — «заниматься любовью», а умение любить — в «технику секса».

2. Принцип соответствия содержания, форм, методов и условий обучения ее целям. Принципу присущи п р а в и л а:

- *целеустремленности* — подчинения всегда и всего в обучении достижению результатов, полностью отвечающих его цели и задачам;
- *целостности педагогического процесса обучения* — обеспечения согласованности всех элементов педагогической системы обучения, а также обучения с развитием, воспитанием и образованием;
- *создания благоприятных педагогических условий* — будучи системным, само обучение является частью более крупных систем, особенности которых выступают его условиями и должны максимально оптимизироваться;
- *связи теории с жизнью* — все запомненное, но не связанное с пониманием и умением его применять — мертвый груз для памяти: «По-настоящему знает не тот, кто пересказывает, а тот, кто на практике применяет»¹. Учатся люди для того, чтобы практически самореализоваться в жизни, и этому призвано способствовать любое обучение²;
- *современности* — связи изучаемого с современными условиями и проблемами жизни, понимания их на этой основе и формирования правильного отношения к ним.

3. Принцип плановости, систематичности, последовательности, преемственности и согласованности обучения. Его п р а в и л а:

- *плановости* — продуманности, определенности намечаемых мер, их сроков, затрат времени;
- *структурности* — четкое определение структуры содержания изучаемого материала, взаимосвязей его частей, логики раскрытия. При сложной структуре используются графические схемы, создающие у обучающихся целостный образ изучаемого и его частей. Они могут использоваться с начала занятия и последовательно раскрываться по ходу, а также в конце для обобщения изложенного;
- *систематичности и последовательности* — построения обучения по познавательной логике — от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому с систематичным наращиванием, расширением и упорядочиванием

¹ Подласый И.П. Педагогика: Учеб. пособие. М., 1996. С. 295.

² Педагогическая притча, иллюстрирующая недопустимость формализма и отрыва преподавания от жизни. Учитель словесности предложил ученикам проанализировать предложение: «Синяя корова сидит на дереве и чирикает». Ученики возмутились: «Такого не бывает в жизни!» Учитель: «Я не спрашиваю — бывает или не бывает. Ваша задача указать, где подлежащее, сказуемое, прилагательное и другие части предложения».

накапливающихся у обучающихся знаний, навыков и умений, превращение их в систему, научную картину действительности. «Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам власть над нашими знаниями», — писал К.Д. Ушинский¹.

- *опоры на усвоенное* — по словам Я.А. Коменского, все сегодняшнее должно закреплять вчерашнее и предлагать дорогу в завтрашнее; переходить к последующему после усвоения предыдущего;
- *согласованности* действий всех педагогов по достижению общей цели обучения, его содержания и применяемых методов;
- *комплексирования дисциплин в учебном процессе* — необходимости исходить из связей между ними и научной картиной мира, практикой, профессионализмом. Решение практических задач никогда не должно быть односторонним, опираться на знания одной учебной дисциплины или науки. Оно эффективно, когда в памяти человека, профессионала всплывает комплекс знаний (специальных, социальных, нравственных, экономических, финансовых, правовых, психологических, управленческих и др.), который примеривается к данной ситуации, вспоминаются рекомендации, аналогичные случаи из практики, возникают разные ходы мысли, соображения, взвешивание «за» и «против» и многое другое. Практику безразлично, к какой учебной дисциплине относятся те или иные знания, мысль, умозаключение, аргумент, аспект, норма. Что приходит на ум — зависит от решаемой задачи и того, как знания переплетены в его сознании. Образно говоря, как был «намотан клубок знаний» при обучении, так он и «разматывается» при решении практических задач жизнедеятельности.

В учебном процессе комплексные по своей сущности научная картина мира, практика, профессионализм — целое, которое разбивается на разрозненные части и распределяется по учебным дисциплинам. В каком порядке их изучать, как «наматывать клубок» знаний? Об этом нередко не задумываются, полагая, вероятно, что главное — «загрузить» память обучающихся, а в процессе обучения все само по себе сложится, свяжется в их сознании в правильную гармоничную картину. В действительности оптимальный результат получается лишь при сближенном по времени и согласованном (по возможности параллельно-ступенчатом, «перекрывающем» («смешанном» — рис. 8.3) изучении взаимосвязанных дисциплин и вопросов на макроуровне организации учебного процесса и на микроуровне — в методике про-

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. М.; Л., 1949. Т. 5. С. 355.

ведения занятий, в «привязывании» разных знаний при изучении конкретной учебной дисциплины, предмета.

Согласование по времени

Последовательное

Параллельное

Смешанное



Согласование по темам

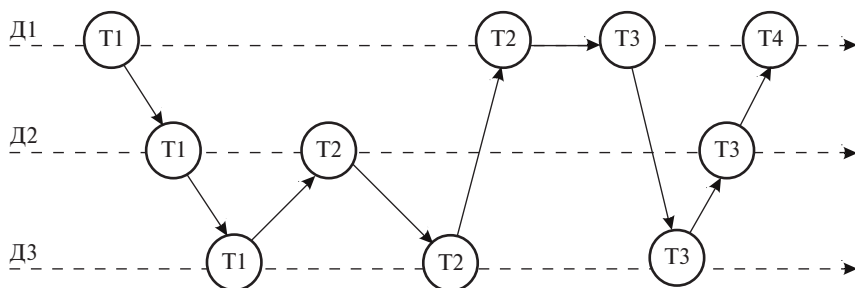


Рис. 8.3. Схема вариантов согласования изучения разных учебных дисциплин

Д — дисциплины, предметы; Т — темы

4. Принцип интереса, активности, сознательности и самостоятельности. Он связан с пониманием закономерной зависимости результатов обучения не только от добросовестности и активности педагога, но и адекватной активности обучающихся. Здесь существуют правила:

- *мотивации* — надо постоянно помнить, что успехи обучения зависят не только от работы ума обучающихся, но и их добросовестной учебы и усилий в преодолении трудностей; разнообразными способами будить мысль и память, но оставлять спящими чувства и совесть — значит действовать педагогически примитивно, формально;
- *интереса* — пробуждения, усиления, поддержки и развития интереса обучающихся как одного их важнейших психологических активаторов и катализаторов учения; в своей основе это связано с выбором нужного обучающимся, а потому и интересного им содержания обучения, а также интересной его подачи. Интерес не требуют никого принуждать учиться. В одном из

документов ЮНЕСКО отмечается, что будущее — за «интересной школой»);

- *активности* — всемерного повышения активности обучающихся. Сводить обучение к обмену информацией, передаче ее педагогом обучающимся, полагать, что их учение — это только восприятие и запоминание, означает полный педагогический непрофессионализм. Нужная целостная активность обучающегося — познавательная, нравственная (чувства долга, ответственности, добросовестности, совестливости, порядочности, честности, трудолюбия, самокритичности, требовательности к себе и др.), воли (целеустремленности, активности, организованности, упорства, настойчивости, работоспособности и др.). Повышение активности достигается использованием соответствующего содержания, форм, методов и технологий;
- *сознательности* — сознательного отношения обучающегося к учебе, глубокого понимания изучаемого, его личностного смысла; при допущении ошибок надо понимать их причину, свою задачу, способы устранения и профилактики рецидива в будущем;
- *самостоятельности* — заключается в необходимости заниматься самостоятельно, достигать глубокого понимания при самостоятельной подготовке, поэтому необходимо побуждать к ней, направлять ее содержание, помогать в ее проведении, контролировать, оценивать и требовать результатов.

5. Принцип доступности, наглядности и посильности. Это означает ориентацию всего обучения на обучающихся, на их интересы и потребности, на то, чтобы изучаемое стало их достоянием, приобрело «нового хозяина». П р а в и л а таковы:

- *доступной для обучающихся трудности* содержания, его изложения, восприятия, усвоения и запоминания;
- *доступности учебного материала по объему и темпам изучения;*
- *построения обучения в полном соответствии с возрастными особенностями обучающихся;*
- *полного учета имеющейся у обучающихся просвещенности, имеющегося опыта, знаний, развитости, воспитанности;*
- *наглядности* — мышление человека имеет словесно-образную природу, и для понимания слов нужен соответствующий образ объекта или явления, обозначаемого им. Я.А. Коменский называл наглядность «золотым правилом» дидактики: все, о чем рассказываешь, — показывай, все, что показываешь, — поясняй; чем больше органов чувств затронуто при обучении, тем легче и прочнее запоминается учебный материал; чем он абстрактнее, чем труднее показать то, о чем идет речь, и тем большее значение приобретает наглядность. Для этого использу-

ются предметный, изобразительный, словесно-образный и виртуальный виды наглядности;

- *оптимально повышенных трудностей учения и их наращивания* при обязательной доступности их обучающимся: умеренная напряженность закономерно повышает результаты учения, как и всякого действия, а также несет развивающие и воспитывающие влияния. Отсутствие трудностей расслабляет, делает учебу скучной, а чрезмерные трудности ведут к перегрузкам, срывам и, возможно, к нанесению вреда психическому и физическому здоровью обучающихся;
- *«не навреди!»* — правило, требующее предусмотрительности, продуманности действий педагога, недопущения вреда здоровью, травм, возникновения дидактогений и более сложных личностных деформаций.

6. Принцип прочности. Подчеркивает необходимость достигать не только восприятия и понимания материала, но и запоминания. Без этого обучение походит на попытку заполнить водой бочку, не имеющую дна. Народная мудрость гласит: «Надо, чтобы не только по усам текло, но и в рот попадало»; образование есть то, что осталось в голове, когда почти все изучавшееся забыто. Его п р а в и л а:

- *ориентированности обучения на осмысленность и прочность усвоения;*
- *практичности обучения* как проявления и связи обучения с жизнью и прочности его результатов (академик А.Н. Несмеянов образно говорил, что повторение не мать, а мачеха учения; мать учения — применение. Только то знание отлично от нуля и не требует безнадежных усилий для удержания его в памяти, которое применялось;
- *воспроизведения* — словесного, громкого воспроизведения запоминаемого;
- *повторения* — полезного для запоминания и обязательного при формировании навыков, умений и развитии качеств;
- *предотвращения забывания* — активной опоры на имеющиеся знания, навыки и умения при изучении нового, использования поддерживающего и итогового повторения;
- *приучения обучающихся к пользованию справочными материалами и компьютерной техникой.*

7. Принцип сочетания групповой и индивидуальной работы. Принцип реализуется в п р а в и л а х:

- *преимущественного проведения занятий с группами обучающихся;*
- *индивидуального подхода при проведении занятий в группах* как к испытывающим трудности обучающимся, так и успешным;
- *дифференцированного подхода* — особого подхода к группам и обучающимся, различающимся по составу и успеваемости;

- *формирования группы как коллектива и использования отношений в нем для дружной совместной учебы и взаимопомощи учащихся друг другу.*

8. Принцип связи обучения с воспитанием, развитием, с фундаментальным просвещением, образованием. Принцип воплощается в практику обучения следованием п р а в и л а м:

- *воспитывающего обучения* — формирования мировоззренчески значимых знаний, превращения важнейших знаний в жизненные и профессиональные убеждения, мотивирующие факторы, ценностные ориентации, цели, задачи и планы жизнедеятельности, нормы поведения и привычки, дисциплинирования, ответственного отношения и др.;
- *развивающего обучения* — использования в процессе обучения возможностей для развития разных качеств и способностей — интеллектуальных, творческих, деловых, волевых, профессиональных и др.; процесс обучения обладает богатыми возможностями, чтобы приучать обучаемых всегда думать, быть внимательным, добиваться требуемого и нужного, обоснованно решать, планировать и контролировать свои действия, поступать самостоятельно и взвешенно, организованно, развивать пытливость, качества мышления и т.п.;
- *всемерной активизации действий и психологической активности*, которые лежат в основе развиваемых качеств и способностей. Внимание можно развить только систематическим поддержанием его, память — запоминанием, мышление — решением интеллектуальных задач, от которых «трещит голова», смелость — преодолением робости и страха в воспринимаемых повышенно опасными ситуациях и пр.;
- *связи с жизнью, практикой* — чем больше учебная деятельность имеет такие связи, тем эффективнее идет процесс личностного и профессионального становления;
- *активизации адекватных самооценок* — приучением к постоянной самооценке, оценке по делам и успехам, по мнениям окружающих о себе, пониманию своих сильных и слабых индивидуальных особенностей.

Все принципы взаимосвязаны и нуждаются в согласованном применении.

8.2. Формы, средства и методы обучения

Организационные формы обучения

Формы обучения, как и в образовании, — это упорядочение педагогом как *всей системы* учебно-педагогического процесса, так и *его организационных единиц*.

По особенностям *организации системы обучения* выделяют: индивидуально организованное обучение, индивидуально-групповое, классно-урочное, белл-ланкастерское (старшеклассники учат младших), батовское (сначала классно-групповые занятия, а потом индивидуальные), маннгеймовское (занятия по группам, обладающим разными способностями к обучению), дальтон-план (система обучения по индивидуальным программам с самостоятельным их изучением по годам), план Трампа (лекции в группах по 100—150 человек, затем в группах по 10—15 человек и, наконец, индивидуально), в открытых школах (в учебных центрах), неградуированных классах (ученику предоставляется возможность изучать разные учебные предметы: одни по программам 3 класса, вторые — 5 класса и т.д.), разные модели авторских школ (самоопределения, диалога культур, адаптивной и др.).¹

Когда рассматривается организация учебно-педагогического процесса в виде *форм занятий*, следующих друг за другом, выделяют группы классных и внеклассных, плановых и дополнительных, групповых и индивидуальных занятий. Основные формы занятий по названию во многом совпадают с приведенными в главе 7, но к ним добавляются и применяемые в профессиональном обучении, в трудовых и спортивных организациях, организациях социального обслуживания и помощи, в силовых структурах и т.д.

Так, в *профессиональном обучении* используются: профессиональный тренинг, учение, обучение на рабочем месте, выполнение индивидуальных производственных заданий, бригадная форма, наставничество и др.² В трудовых организациях преобладают формы индивидуально-го обучения.

Формы занятий гибко варьируются, например используются разные виды: уроков — по новым темам, уроки-повторения, уроки-проверки, комбинированные и др., лекций — вводная, установочная, основная, обзорная и др.; семинаров — тематический, межпредметный (спецсеминар), дискуссионный, опросный, с докладом и др. Организация проведения многих форм может предусматривать *фронтальное* обучение (со всей учебной группой), *групповое* (с разбивкой обучающихся на несколько мелких групп) и *индивидуальное*.

¹ См. *Педагогика: Учебник* / Под ред. П.И. Пидкасистого. § 11.2; *Загвязинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие. 2-е изд. М., 2004. С. 15—18.

² Подробно см.: *Профессиональная педагогика* / Гл. ред. С.Я. Батышев. М., 1997; *Трайнев В.А.* Деловые игры в учебном процессе. М., 2002; *Горлинский И.В.* Технология педагогического процесса в образовательных учреждениях МВД России. М.: МЦ МВД, 1997; *Давыдов В.П., Сальников В.П., Слепов В.Я.* Педагогика высшей школы МВД России: Учебник. СПб., 2003; *Юридическая педагогика: Учебник* / Под ред. В.Я. Кикотя и А.М. Столяренко. М., 2004.

Иногда говорят о теоретических и практических, пассивных и активных формах обучения, и это нередко вводит в заблуждение неопытных преподавателей. Нет пассивных форм, есть только пассивные преподаватели. Можно говорить лишь о преимущественно теоретических и преимущественно практических формах, интеллектуально активных и действительно активных. Любая из форм имеет теоретический и практический потенциалы активности, использование которых целиком зависит от мастерства педагога и его отношения к занятиям.

Хотя мы привыкли говорить о формах обучения, на самом деле это **формы учебно-педагогического процесса**. Это значит, что они строятся правильно, когда педагогически наполнены всем входящим в «педагогический квадрат» и выполняют педагогические функции:

- *основную* — обучающую;
- *сопутствующие* — образовательную, воспитательную, развивающую;
- *дополнительные* — организующую, активизирующую, направляющую учебу обучающихся на занятиях и после них.

Значимость и выраженность этих функций в разных учебно-педагогических процессах неодинакова: учебная в каждом выступает как основная, системообразующая; образовательная имеет не меньшее значение в образовательных учреждениях, но может быть сведена к минимуму, например, при обучении сотрудников предприятия или при первоначальном профессиональном образовании; воспитательная и развивающая обязаны присутствовать всегда, но их действенность может быть снижена, например, из-за кратковременности обучения на производстве, при переучивании и повышении квалификации. Они могут быть неодинаково реализованы и в разных формах организации учебно-педагогического процесса: одни функции в определенных формах выступают главными, а в других — вспомогательными, и наоборот. Однако повышение эффективности занятий любой формы связано со стремлением и умением преподавателя реализовать максимальное число функций, что изначально выражается в ясности постановки целей (основной и дополнительных), подчинении им содержания, организации и методики подготавливаемого и проводимого занятия.

Все формы по своей структуре имеют вводную, основную и заключительную части. Во *вводной* проверяется присутствие обучающихся, их готовность к занятию, объявляется тема, цель, задачи и общая организация занятия, способы действий на нем. *Основная* часть — изложение или отработка вопросов, составляющих содержание занятия, *заключительная* — ответы на вопросы, проверка усвоения, дополнительные разъяснения, разбор итогов (групповых и индивидуальных), оценки и задания обучающимся на самостоятельную работу

и подготовку к следующему занятию. В разных формах эти этапы могут отличаться.

**Средства
обучения**

Неотъемлемый компонент педагогической системы любого обучения — *средства обучения*.

В широком смысле под ними понимаются объекты, компоненты деятельности и условий, обладающие *дидактическими свойствами*. Это слова, предметы, действия, факторы, воздействующие на органы чувств (зрение, слух, осязание) обучающихся и обеспечивающие усвоение ими учебного материала. В руках преподавателя — это «инструменты», с помощью которых он решает стоящие перед ним задачи. К основным средствам обучения относятся:

1) *учебное оборудование* помещений образовательного учреждения:

- учебное оборудование — экран, учебная доска, парты, учебные столы и место педагога, объекты на стендах и шкафах (приборы, инструменты, препараты, чучела, гербарии и др.);
- технические средства (ТСО) — средства визуальной информации (эпидиаскопы, диапроекторы, кодоскопы, кадропроекторы, графопроекторы, проекционные панели на жидких кристаллах и др.), звуковой информации (магнитофоны, микрофоны, диктофоны, громкоговорители, усилители и др.), автоматизированные установки (автоматизированные классы, комплексы игр, тренажеры и др.), компьютерная техника (персональные компьютеры, дисплеи, лазерные диски, локальные сети, внешние информационные системы и пр.), учебные тренажеры;
- оборудование специальных учебных кабинетов, лабораторий, цехов, интернет- и компьютерных классов и др.;

2) *оборудование специальных учебных помещений и территорий* — читальных залов, учебных и научных библиотек, помещений для самостоятельной работы, консультационных комнат, спортивных площадок, учебных площадок и полигонов, учебных полос препятствий, стрелковых тиров, учебно-тренировочных комплексов, учебных баз;

3) *учебно-наглядные и учебные пособия*:

- рисунки, схемы, графики, карты, таблицы;
- фотоматериалы, картины, портреты, изображения и тексты на учебных стендах), экранно-звуковые (аудио- и визуальные) средства — диапозитивы-слайды, диафильмы, видеофильмы, кинофильмы, материалы радио- и телепередач, Интернет;
- моделирующие средства — муляжи, макеты, средства имитации (звуков, дыма, огня, взрывов, стихии, отказов техники или электропитания и др.), поведение имитаторов (людей, специально подготовленных педагогом и разыгрывающих по его заданию определенное поведение);
- программы, учебники, учебные пособия, сборники задач, хрестоматии, художественная литература, документальные материалы,

инструкции, памятки, наставления, задания на самостоятельную работу, методические разработки и др.;

4) *все средства, находящиеся на территории и в помещениях любой социальной структуры* (семейной, трудовой, служебной, административной, культурно-досуговой и др.), которые можно использовать при обучении; это могут быть и обычные помещения с их оборудованием: проходная, помещение дежурного, лестница, пожарная доска, столовая, детская площадка, магазин и др.;

5) *средства самого педагога* (родителя, старшего, социального работника, руководителя и др.), *обладающие дидактическими свойствами*:

- речевые — слова, фразы, интонации (экспрессия), громкость, темп, произношение, логика, риторика, стиль;
- невербальные (неречевые) — мимика, жесты;
- поведенческие — позы, походка, одежда, действия, сознательно используемые в качестве обучающих;

6) *территориальные средства* — находящиеся за пределами образовательного заведения, в городе, районе доступные библиотеки, читальные залы, книжные магазины, информационные центры, электронная почта, Интернет и пр. Сюда относятся и домашние средства, имеющиеся в квартире обучающегося: рабочий стол, шкаф, библиотека, канцелярские принадлежности, компьютер, учебные компакт-диски и дискеты и др.¹

Успех обучения зависит от богатства арсенала средств, имеющегося прежде всего в самом образовательном учреждении, организации, социальной структуре и определяющего возможности педагога и обучающегося, а также умения педагога выбирать из этого арсенала и комплексовать необходимые средства, умения максимально эффективно, методически грамотно использовать их.

Методы обучения

Методы обучения (от греч. *methodos* — путь к чему-то) — способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся, направленные на достижение целей обучения с образовательным, воспитательным и развивающим эффектом. Система методов, классифицированных по особенностям способов построения этой деятельности, включает группы²:

- *по способу формирования знаний, навыков и умений* — словесные (рассказ, объяснение, инструктаж, беседа, обсуждение, дискус-

¹ Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. М.: Изд-во МГУ, 1988.

² Есть варианты группировок, построенные по иным признакам, но включающие почти одни и те же методы: Г.И. Щукиной, И.Т. Огородникова — по дидактическим целям, М.А. Данилова и Б.П. Есипова — по этапам процесса их достижения, Ю.К. Бабанского — по признакам организации, стимулирования и контроля, М.И. Махмутова — по сочетанию методов преподавания и учения, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина — по характеру познавательной деятельности и др.

сия, «круглый стол», диспут, проблемный метод и др.); наглядные (показ, демонстрация и иллюстрация); практические (упражнение, учебное исследование, поисковая работа; вербализации мысленного плана действий, самооценки выполненных действий, признаков наблюдаемых объектов и явлений и др.), разбор действий, коррекция действий, заучивание алгоритма действий (инструкции), идеомоторные действия (мысленное проигрывание предстоящих действий), участие в практической деятельности (во время практик и стажировок);

- *по особенностям построения взаимодействия обучающего с обучающимися* — устное изложение (лекция, рассказ, объяснение); беседа, обсуждение, дискуссия, «круглый стол», диспут; показ, демонстрация, иллюстрация; упражнения (индивидуальные и групповые); игровой метод, метод инсценировки; метод «мозговой атаки» («психического штурма»); самостоятельной работы (проработка литературы, решение задач, выполнение графических работ, конспектирование и др.);
- *по активизации познавательной деятельности обучающихся* — объяснительно-иллюстративный метод; репродуктивный метод; проблемный метод; частично-поисковый (эвристический) метод; частично-исследовательский (экспериментальный) метод;
- *по логике передачи и восприятия информации* — дедуктивный метод; индуктивный метод;
- *по особенностям учебного моделирования реальных условий практических действий* — словесно-образного моделирования (словесного описания обстановки с мысленным представлением ее обучаемыми), фактического моделирования, имитации (создание условий применением специальных средств и приемов), психологического моделирования (вызова у обучаемых особенностей мыслительных, эмоциональных, волевых процессов, характерных для реальных условий), моделирование противоборства и игровых ситуаций, метод моделирования нагрузок (физических, моральных, психологических);
- *по видам и способам контроля за эффективностью процесса обучения* — методы индивидуального, общего, выборочного, сплошного, текущего, предварительного, рубежного, итогового и заключительного контроля; самоконтроля, взаимопроверки, отчета по индивидуальному заданию, проверки выполнения заданий, беседы, опроса, контрольной работы, подготовки и защиты реферата, курсовой, квалификационной, дипломной работы, педагогического тестирования (стандартизированные комплексы вопросов и заданий, разные виды которых ориентированы на оперативное и сравнительное выявление показателей обученности), снятия нормативов выполнения действий, проверки качества изготовленного продукта (в профессиональном обучении), оценки.

Эффект методов достигается применением *методических приемов* — элементов метода, операций по его применению (методы нередко определяют как совокупность методических приемов). Так, при применении *словесных методов* используются приемы устного изложения, жестикуляции, обоснования, привлечения и удержания внимания, возбуждения интереса, образности, постановки вопросов, ответов на вопросы, обмена мнениями, обсуждения, обобщения и выводов и др. Для *наглядных методов* характерны методические приемы показа схем, фотографий, фильмов, прослушивания аудиозаписей, работы на учебной доске, графического изображения понятого и увиденного учащимися, акцентирования внимания на деталях наблюдаемого, сравнительного показа, показа в динамике, раздельного показа (по элементам, операциям, приемам), повторного показа и др.

Методы *учебных действий* предполагают использование методических приемов постановки и разъяснения заданий, объяснение порядка выполнения действий, рассказа учащегося о порядке предстоящих действий, приостановки действий, исправления ошибок, снятия нормативов (качества и затрат времени), самоанализа действий, группового разбора действий, многократного повторения действий, увеличения темпа выполнения действий, варьирования способов выполнения действий, повышения надежности действий и т.п.

Значимы и методические приемы *учебного моделирования реальных условий*: создания внешней картины обстановки, моделирования мотивационных трудностей (борьбы мотивов), моделирования умственных трудностей, моделирования моральных трудностей, моделирования волевых трудностей, моделирования эмоциональных трудностей, выбора места, времени и погодных условий для занятий, усложнения наблюдения (одевание полупрозрачной повязки на глаза), имитации «выхода из строя» связи, напарника, руководителя; имитации отдельных факторов обстановки, комплексирования сложных условий, наращивания трудных условий, варьирования условиями и многие другие¹.

**Методика, технологии
и методические
системы**

Успех в проведении занятий достигается не отдельными методами и приемами, а их *комплексом, методикой* применения. Каждый их них эффективен лишь в правильно составленном комплексе. Нет плохих и хороших методов, но одни хороши в одном случае, другие — в другом. Есть и неумелое использование методов, и виноват в неудачах бывает не метод, а педагог. Прошло то время, когда считали, что стоит применить метод — и результат обеспечен. Даже набор нескольких методов не даст ожидаемого результата, если они не взаимосвязаны, применение их не согласовано.

¹ См. по этому вопросу: Некашена Л., Смушкина Л. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе. М., 1989.

Современные представления об эффективной методике связаны с переходом от методов как единиц методики к более крупным методическим единицам — **педагогическим технологиям**. Они представляют собой укрупненные методические разработки, особые педагогические микросистемы (системно-целостные единицы), не вкрапливающиеся в учебно-педагогический процесс, а пронизывающие его. Это специально подобранные, обоснованные научно и сконструированные в единую упорядоченную целостность его элементы: педагогическая задача, отвечающие ей содержание и средства, соответствующая их организация, методы и специфика их применения, условия, текущий контроль, оценка достигаемых промежуточных результатов и коррекция. Таким образом обеспечивается высокая вероятность достижения педагогического результата, отвечающего данной задаче.

Определение педагогических технологий отличается разночтениями. Вот примеры нескольких трактовок понятия «технологии»: *совокупность приемов*, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (словари русского языка); *искусство, мастерство, умение, совокупность методов* обработки, изменения состояния (В.М. Шепель); *проект и реализация системы* последовательного развертывания педагогической деятельности, направленной на достижение целей образования и развития личности учащихся; *проект* определенной педагогической системы, реализуемый на практике, т.е. *мысленный аналог реальности* (М.М. Левина); *совокупность* психолого-педагогических установок, *определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств*; она есть организационно-методический *инструментарий* педагогического процесса (Б.Т. Лихачев); *техника* реализации учебного процесса (В.П. Беспалько); *писание* процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков); *процессуальная часть* педагогической системы (М. Чошанов); продуманная во всех деталях *модель* современной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов); *системный метод* создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО); *системная совокупность и порядок функционирования* всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин); *предписание (описание, рецептура, инструкция)*, содержащее комплекс специально подобранных педагогических принципов, методов, средств, форм и содержания обучения, реализация которых позволит достигнуть конкретных педагогических целей в виде гарантированного результата в максимально короткие сроки (обобщение зарубежных источников).

Поворот педагогического сознания от размышлений по поводу отдельных методов к педагогическим технологиям структурирует учебно-

образовательный процесс в виде параллельных, взаимосвязанных, не видимых, но действующих в нем технологических потоков, каждый из которых ведет к достижению частного результата, сливающихся в общий. Это повышает целеустремленность, системность, управляемость и эффективность учебно-педагогического процесса.

Традиционные способы работы, с которых, в сущности, и началась разработка технологических основ педагогической работы. Это комплекс приемов и соображений, применявшихся и ранее и применяющихся педагогами сейчас:

- привлечения и поддержания внимания обучающихся на занятии;
- установления контакта с аудиторией;
- вызова интереса обучающихся к изучаемому;
- обеспечения полного и глубокого усвоения учебного материала;
- организации активной деятельности обучающихся на занятии;
- формирования навыков;
- поддержания дисциплины и организованности на занятии;
- дифференцированного подхода в обучении,
- сочетания групповой и индивидуальной работы на занятии;
- индивидуальной работы в процессе обучения;
- руководства самостоятельной работой обучающихся;
- выставления оценок и др.

Вместе с тем в современном обучении резко повышается использование *инновационных (наукоемких) педагогических технологий*. Некоторые из них стали приобретать характер *организационно-методических систем обучения* при изучении учебной дисциплины, построении процесса обучения в образовательном учреждении, а также в международных тенденциях перемен в обучении. Помимо рассмотренных в предыдущей главе к значимым ныне и получающим распространение (кроме авангардистских и не нашедших еще опытного подтверждения) можно отнести такие¹.

1. *Информативно-объяснительное* (понимающее) обучение, которое ориентировано в основном на формы и методы, формирующие знания. В наиболее слабом и непригодном варианте обнаруживается в практике как информативно-репродуктивное: педагог излагает обучающимся готовые знания (без особых усилий в их пояснении и доказательствах) и требует от обучающихся их заучивания. Такое обучение, распространенное у нас, даже в лучшем варианте не отвечает в должной мере современным требованиям, ибо недостаточно разви-

¹ Подробно см.: Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989; *Краткий справочник по педагогической технологии* / Под ред. И.Е. Шурковой. М., 1997; Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб., 2002; Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002; Гершензон В.Е., Смирнова Е.В., Элиас В.В. Информационные технологии в управлении качеством среды обитания. М.: Педагогика, 2003; *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник* / Под ред. С.А. Смирнова М.: Академия, 2003; и др.

вает и готовит к жизни обучающихся. Оно нуждается в обогащении сильными сторонами других технологий, систем и сочетания с ними.

2. *Практически ориентированное* обучение отдает приоритет формированию навыков и умений. Преобладает преимущественно в профессиональном обучении. В нем повышенное значение имеют тренинговые и игровые технологии (в форме деловых, ролевых, управленческих и организационно-деятельностных игр, на которых имитируются условия и деятельность возможно близкие к реальным и обучающиеся приобретают практическую умелость оценивать ситуации, принимать решения и действовать¹).

3. *Личностно-ориентированное* обучение отвечает современной концепции модернизации педагогической работы и совмещает формирование у обучающихся знаний, навыков, умений и личностных качеств. Характерно активным использованием воспитывающих и развивающих технологий. В последние десятилетия прошлого века активно стали разрабатываться и применяться технология психолого-педагогически сближенных субъект-субъектных отношений педагога и обучающихся, воплощенных в *педагогическом сотрудничестве*; стали говорить даже о *коллективной форме* организации занятий как новой и очень эффективной как для обучения, так и для личностного роста обучающихся.

4. *Развивающее* обучение характерно особо повышенным вниманием к способам развития у обучающихся интеллекта, творческих способностей, а частично и других качеств.

5. *Программированное обучение* первично возникло на основе бихевиористской теории обучения Б. Скиннера. У нас оно получило дополнительные импульсы в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина², разрабаты-



Б. Скиннер

¹ См.: *Шедровицкий Г.П.* Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок // Системные исследования (ежегодник). М., 1981; *Он же.* Схемы мышледеятельности — системно-структурное строение, смысл, содержание // Системные исследования (ежегодник). М., 1986; *Баранов П.В., Сазонов В.В.* Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности. М., 1988; *Белозеров С.М.* Перестройка мышления хозяйственного руководителя: содержание, пути, перспективы. М., 1988; *Анисимов О.С.* Игровые формы обучения профессиональному мышлению. М., 1989.

² Подробно см.: *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М., 1989; *Краткий справочник по педагогической технологии* / Под ред. И.Е. Шурковой. М., 1997; *Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий. СПб., 2002; *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002; *Гершензон В.Е., Смирнова Е.В., Элиас В.В.* Информационные технологии в управлении качеством среды обитания. М.: Педагогика, 2003; *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник* / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, И.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. М.: Академия, 2003; и др.

лось Л.Н. Ланда, В.П. Беспалько, А.Г. Молибогом, Н.Ф. Талызиной и др. Отличается индивидуализацией процесса и сроков обучения на основе алгоритмизированных программ с обратной связью, самоконтролем и самокоррекцией. Подвергалось критике из-за непригодности использования для всей организационно-методической системы обучения, так как обнаруживала недостаточную глубину и осмысленность усваиваемых знаний, слабости в развитии мышления обучающихся, наличие дидактогений — приобретения умений, которые пригодны для работы в такой системе, но малопригодны для жизни. Совершенствование программ и появление компьютерных средств позволили повысить ее дидактические возможности, но пока полностью ее издержки не устранены. Считается удобным для массовой и быстрой проверки и оценки знаний обучающихся по ходу и итогам занятия. Пригодно для отработки некоторых навыков с четким алгоритмом, а также в самообучении (самостоятельной работы).

6. Модульное обучение¹, сущность которого наши авторы (Н.Д. Никандров, П. Юцкявичене и др.) видят в том, что обучающийся получает возможность самостоятельно работать по индивидуальной учебной программе, имеющей четкую цель действий, банк информации и методическое руководство при варьировании функции руководителя, педагога от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

7. Проблемное обучение заключается в обучении путем решения проблем (Дж. Брунер, У. Александер, В. Оконь и др.). У нас оно разрабатывалось и применялось с 1960-х гг. Т.И. Шамовой, Д.А. Вилькеевым, М.И. Махмутовым, А.М. Матюшкиным. И.Я. Лернером, И.Г. Дайри, Ю.Н. Кулюткиным, В.А. Сластениным и др. В учебно-педагогическом процессе создавались интеллектуальные проблемные ситуации, побуждающие обучающихся к самостоятельному добыванию информации и поиску обоснованных решений, что способствовало развитию у них самостоятельности мышления и творческих умений.

8. Исследовательское обучение находит выражение в усиленном включении в него различных видов самостоятельной поисковой работы обучающихся. Применялось у нас в 20-е — начале 30-х гг., а с 60-х гг. — в передовых вузах (МИФИ, МФТИ), а также других странах. Именовалось порой эвристическим, опытно-эвристическим, лабораторно-эвристическим, лабораторным, практически-исследовательским. В отдельных своих проявлениях находит выражение в развитии учебно-исследовательской деятельности, конструкторской, в подготовке и защите дипломных работ. Такое обучение максимально активизирует самостоятельность обучающихся, их мышление, положительные про-

¹ От лат. *modulus* — мера; модуль — функциональный узел.

явления характера, сильно повышает интерес и увлеченность обучающихся, а все это способствует развитию личности. В своих вариантах оно находит выражения в разных концептуальных разработках: а) методики *содержательных обобщений* В.В. Давыдова — построения продуктивной логической цепочки: от сообщения обобщенных теоретических положений — к применению их для анализа конкретного и по его результатам — к выводу об истинности обобщений; б) *синектического*¹ обучения — накопления опыта творческого отыскания оптимального способа решения проблем в особой организации групповой интеллектуальной активности (пять—семь человек, каждый выдвигает свой вариант решения, а затем они коллективно обсуждаются и выявляется лучшее; такая методика именуется еще «мозговым штурмом»); в) *эвристического обучения* А.В. Хуторского — организации творческих, продуктивных процессов мышления обучающихся путем овладения ими новыми, более рациональными вариантами действий в новых ситуациях на основе эвристических правил — рекомендаций по способам выбора возможного варианта действия в условиях альтернативного поиска.

9. *Компьютерное обучение* открывает новые богатые организационно-методические возможности обучения, предполагает не просто использование компьютеров на занятиях, а построение части обучения в образовательных учреждениях, самообучении граждан. Это многообещающий вид обучения, уже сегодня приносящий в решение педагогических задач инновационное направление. Возникнув как средство обучения, оно расширяет свои педагогические возможности, воплощаясь в особые формы, подход, педагогическую систему в обучении, образовании и самосовершенствовании людей. Обучение на основе использования компьютерных информационных технологий и сетей позволяет осуществлять «обучение, воспитание и развитие учеников в условиях, когда компьютер становится предметом изучения, инструментом интеллектуальной деятельности ученика и средством решения дидактических задач, отличается от традиционного не методами познания, а способами его реализации, типом управления, формами организации»². Уже доказано, что компьютерные технологии в обучении позволяют развивать у обучающихся новые способы умственных действий, креативность, рефлексивность, критичность, ответственность. Однако условием этого выступает специальное педагогическое проектирование и использование компьютерных техно-

¹ *Синектика* — система методов психологической активизации процессов отыскания способов решения проблемы.

² *Коротков А.М.* Компьютерное образование с позиций системно-деятельностного подхода // Педагогика. 2004. № 2. С. 3.

логий, приближение их к возможностям человека с индивидуальным приближением к особенностям общающегося с компьютером. Конструктивная работа по использованию компьютеров в образовательных учреждениях ведется в Волгоградском государственном педагогическом университете¹ и ряде других вузов.

10. Заочное, экстерное, дистанционное обучение² — это «обучение на расстоянии», без отрыва обучающегося от основного вида своей жизнедеятельности (например, взрослого — от работы), обучение без границ, открытое и доступное для всех, независимо от времени и места жительства человека, по любым вопросам, которые его интересуют. Оно привлекает повышенное внимание в европейских странах в связи с необходимостью совершенствования образования взрослых любых возрастов (овладения новыми технологиями, переучивания, приобретения новой специальности), вызванной современными быстрыми и радикальными переменами в производстве, технологиях, жизни. В условиях сделанного человечеством и продолжающегося технического и информационного прорыва (компьютерных телекоммуникаций, спутниковой и мобильной телефонной связи, аудио- и видеотехники, телевидения, радио, кабельной связи, электронной почты, Интернета и др.) возникли уже интернет-факультеты, даже специальные образовательные учреждения. Эти виды обучения требуют нестандартных технологий, о достаточной педагогической разработанности которых еще рано говорить. Нужна резкая интенсификация поисков научной педагогики и педагогов-практиков для недопущения информационно-обучающей узости этих видов обучения и достижения педагогической наполненности и эффективности их.

8.3. Общая методика формирования знаний, навыков и умений

Формирование знаний	Формирование знаний, навыков и умений протекает оптимально, когда строится на общих дидактических принципах с учетом особенностей содержания учебных дисциплин, групп обучаемых, индивидуальности отдельных из них и при использовании необходимых средств.
--------------------------------	---

¹ См.: *Лактюшина Е.А., Петров А.В.* Компьютеры в школе: Учеб. пособие. Волгоград, 2001; *Петров А.В.* Методологические и методические основы личностно-развивающего компьютерного образования: Монография. Волгоград, 2001; *Коротков А.М.* Подготовка школьников к обучению в дидактических компьютерных средах: Учеб. пособие. Волгоград, 2002.

² *Вершинин В.Н., Павловская Л.М.* Методика и организация общеобразовательного экстерната. Ульяновск, 1999; *Положение о получении общего образования в форме экстерната.* М., 2002; *Кодицова Е.С.* Интенсификация обучения в условиях экстерната // Педагогика. 2004. № 1. С. 49—56.

Общая методика формирования знаний эффективна, если обеспечивает прежде всего *глубину усвоения знаний*. По этому показателю различаются:

- «*знание-узнавание*» — информация, которую обучаемый плохо помнит, но по подсказке что-то вспоминает;
- «*знание—репродукция*» — механически усвоенное знание, «зазубренное», сохраняющееся в памяти, но воспроизводимое механически; при постановке дополнительных вопросов обучающемуся обнаруживается, что должного понимания его нет;
- «*знание-понимание*» — усвоенное полно, прочно, с пониманием его и связей с другими знаниями, имеющимися у обучающегося;
- «*знание-убеждение*» — прочувствованное понимание, вера в истинность знания, его ценность и значимость для себя. Они побуждают к соответствующим действиям и поступкам в жизни и профессиональной деятельности (рис. 8.4). Без превращений в убеждения (социальные или профессиональные) «знание-понимание» формально — для экзаменов (знает, но не делает);

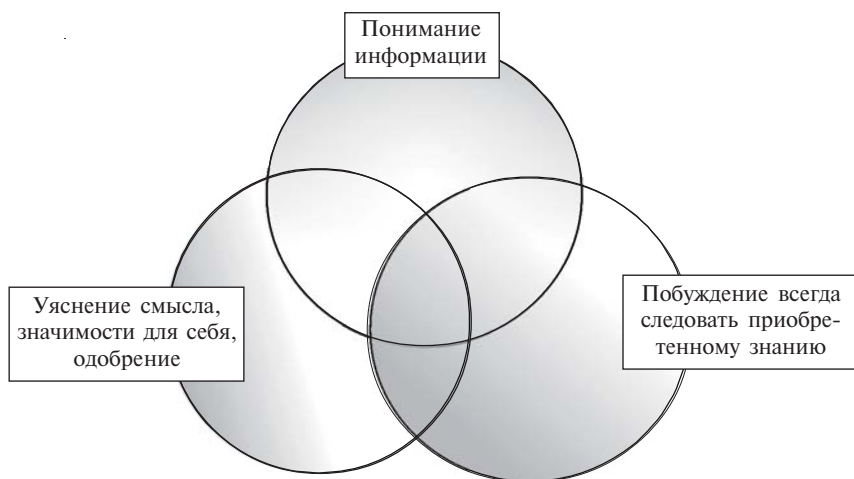


Рис. 8.4. Психологическая структура знания-убеждения

- «*знание-применение*» — понимание, почему, где, когда, в каких условиях, как его применять и что будет, если делать это неточно;
- «*знание-творчество*» — самостоятельное углубление и обогащение обучающимся знаний, сделанные новые умозаключения, собственные выводы о связях с другими знаниями, месте и способах применения, о которых обучающемуся не говорили, но

он догадался сам или вывел из собственного опыта, свободное использование знаний для самостоятельного решения каких-то новых для обучаемого проблем и пр.

Первые два вида знаний — явный брак в обучении, а последующие — то, что нужно. Методика ориентируется на их формирование, а в системе высшего образования усвоение доводится до творческого и проверяется с учетом его.

Необходимо *понимание обучающимися значимости* усваиваемых знаний, убедительное раскрытие ее в начале занятия, перед каждым основным и другими вопросами. Мало говорить, что «это важно», «это имеет для вас значение», но и необходимо раскрывать предметно, практично, на фактах, показывая, что получится, если знания нет или им пренебрегают.

Должно быть достигнуто *усвоение научного значения каждого нового понятия, термина*, вводимого педагогом при изучении предмета, дисциплины, курса. Оно связано с богатством и точностью научных знаний, раскрывающих его и преодолевающих обыденное понимание. Значение каждого понятия для обучающего — это то, что он может рассказать о нем. Без его полноты и точности последующие объяснения педагога будут иметь ничтожную эффективность, а общение — похожем на разговор людей, говорящих на разных языках. Это пагубно и для первого занятия, а по нарастающей и для последующих, ухудшая усвоение знаний все больше.

Для правильного усвоения знаний требуются *ясность изложения, образность, убедительность, доказательность, эмоциональность*. А.И. Герцен справедливо отмечал, что нет трудных наук, есть только трудное, «неперевариваемое» изложение. Ясно может говорить только тот, кто сам ясно мыслит, убедительно — тот, кто сам убежден, интересно и эмоционально — тот, кто не равнодушен. Обучающиеся понимают лучше то, чем интересуются, и больше интересуются тем, что понимают. Древняя педагогическая мудрость гласит: «Голова обучаемого — не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь». «Каждое слово, звучащее в стенах школы, — писал В.А. Сухомлинский, — должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным и — это особенно важно — обращенным к совести живого конкретного человека, с которым мы имеем дело... чтобы не было обесценивания слов, а наоборот — чтобы цена слова постоянно возрастала»¹. Надо прилагать все усилия, чтобы заинтересовать, увлечь обучающихся, вызвать у них желание больше узнать, глубже разобраться в знаниях. Нет более глухого и слепого, чем тот, кто не желает понять. Речь должна быть живой, яркой, интонационно богатой и

¹ Сухомлинский В.А. Как воспитать человека. Киев, 1975. С. 47—48.

восприниматься, если прибегать к сравнениям, как живой и благоухающий цветок в клумбе, а не засушенный в гербарии.

Нужна **постоянная связь знаний с практикой**. Желательно, чтобы любые теоретические рассуждения завершались ответами на вопросы: что это значит для практики? что из этого следует для нее? как на основе выполненных рассуждений улучшить практику? Плоха и иная крайность: говорить только о том, что и как делать, а остальное считать «ненужным мудрствованием». Так возникает натаскивание на действие, воспитывающее бездумную исполнительность. Неверно мнение, что сначала можно сформировать полноценные знания, а потом учить их применять. Применение знаний — это одновременно проверка правильности их усвоения, их уточнение, совершенствование, углубление, закрепление. Связь с практикой выражается в сочетании методов объяснения и упражнения на одном занятии и на двух—четырех следующих друг за другом.

Методика эффективна, если обеспечивает **усвоение отношений знаний, их взаимосвязей**, т.е. создание в сознании обучающегося взаимосвязанного «клубка» их, умственного комплекса, который усвоен целостно. По словам К.Д. Ушинского, «голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто»¹. Исходный путь к этому — **структуризация** учебного материала при подготовке занятия и раскрытие ее обучающимся на занятии. Последнее достигается:

- объявлением основных вопросов темы в начале занятия;
- четким выделением переходов от одного вопроса к другому в ходе изложения («первый вопрос», «переходим ко второму вопросу...»);
- алгоритмизацией (где это возможно) содержания отдельных объяснений и рекомендаций («есть три критерия оценки: первый... второй...», «решение задачи осуществляется в несколько этапов: в начале... затем... наконец и т.п.»);
- подчеркиванием связей излагаемого с ранее усвоенными знаниями и напоминанием их;
- завершением изложения содержания и отдельных частей обобщениями, выводами как основы перехода к последующему.

Усвоение знаний должно сочетаться с активизацией и развитием мышления обучающегося (общего и профессионального). Нельзя усвоить знания, не думая, не делая это с усилием, с проявлением разных качеств ума (логичности, обоснованности, образности, аналитичности, синтетичности, системности, самокритичности и др.). Их проявления надо активизировать целеустремленно.

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. М.; Л., 1950. Т. 5. С. 355.

Необходимо **превращение важнейших знаний в ценностные поведенческие ориентации**. Нужно пробуждение чувств обучающегося личной и выраженной убежденностью педагога, аргументированным доказыванием, связью с жизнью, эмоциональным и вдохновенным проведением занятий.

В.И. Вернадский писал: «Разве можно узнать и понять, когда спит чувство, когда не волнуется сердце, когда нет каких-то чудных, каких-то неуловимых фантазий. Говорят: одним разумом можно все постигнуть. НЕ верьте, не верьте! Те, которые говорят так, не знают что такое разум»¹.

Формирование навыков

Формирование навыков — задача практически каждого обучения, хотя и не конечная для многих видов его (рис. 8.5). Особенно важна она при практическом, профессиональном обучении. Общая методика формирования навыков эффективна, если она:

- основана на понимании **особенностей внутренних механизмов** формируемого навыка, психологических и физиологических. Упражнения подбираются так, чтобы прицельно и систематически активизировать именно те механизмы, которые определяют особенности его;

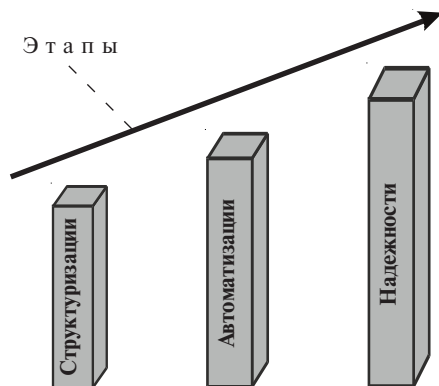


Рис. 8.5. Основные этапы формирования навыка

- строится с учетом **структуры (алгоритма)** формируемого навыка — набора операций и приемов, выполняемых в определенном порядке (жестко последовательные и гибкие алгоритмы с большим числом составляющих их операций и приемов). В мировой практике есть три системы, учитывающие структурность навы-

¹ Вернадский В.И. Страницы автобиографии. М., 1981. С. 93.

ка: *предметная* — обучаемый с самого начала выполняет все действие целиком, независимо от структурной сложности его; *операциональная* — каждая операция отрабатывается отдельно до автоматизма, а потом учат выполнять действие целиком; *предметно-операциональная* (комплексная) — предварительно отрабатываются только отдельные, сложно поддающиеся овладению операции (если они есть), а потом обучаемый упражняется в выполнении действия целиком. Опыт свидетельствует об эффективности первой (при формировании простых навыков) и третьей (при формировании сложных) систем. В практике обучения часто увлекаются только первой;

- обеспечивает **познательное формирование** навыка. Есть как минимум три этапа: *аналитико-синтетический* (овладение обучающимся структурой и всеми операциями действия), *автоматизма* (доведение навыка до требуемой скорости, легкости, качеству выполнения) и *надежности* («закалка» навыка усложнением условий и трудностей). Соответственно подбираются и упражнения: сначала — «на правильность», потом — «на правильность и скорость», наконец — «на надежность, при сохранении правильности и скорости»;
- способствует **осмысленному овладению действием**. Верно сказано: как в самой природе голова и руки принадлежат одному и тому же телу, так и в любой работе соединяется умственный и физический труд. Поэтому и *метод упражнения* — не просто многократное повторение действий (дрессировка, муштра), но обязательно сознательное с целью усовершенствования каждого следующего. Обучающимся изначально надо четко и твердо знать ответы на четыре вопроса: *что? как? в какой последовательности? почему делать?* Это знание сопровождает весь процесс овладения навыком, разбор каждого упражнения, понимания задачи очередного (что улучшить, на что обратить внимание). Хорошо, если весь алгоритм действия описан в инструкции для обучающегося и он умеет своими словами, но не упуская ничего рассказать ее после двух-трех самостоятельных упражнений. В девяти случаях из десяти, когда он о чем-то не может или забывает рассказать, при действиях он совершает те же ошибки или пропуски. Постепенно на этапе автоматизации это знание и его регулирующая функция будут переходить в подсознание, и обучающийся начнет действовать автоматизировано;
- опирается **на комплекс методов и методических приемов**: объяснения, показа, упражнения, организации оценивающего наблюдения группы за действиями выполняющего упражнения, разбора (всей группой и педагогом), заучивание алгоритмов. Показ

образцового выполнения действия в начале занятия полезно делать дважды: первый — образцовый в реальном темпе, т.е. показательный, второй — пооперационный, медленный, с объяснениями, что, как, почему и в каком порядке делать, т.е. обучающий. Потом могут потребоваться и повторные показы;

- предполагает *создание условий, приближающихся к тем, в которых навык должен проявиться в наилучшем виде*. Это особенно важно для профессионального обучения, обучения спортсменов, отработки навыков самообороны, для военных, спасателей, сотрудников милиции и т.п. В реальной жизни сформированный навык проявится успешно только в условиях, в которых он формировался. Если реальные условия иные, качество действий резко снижается;
- строится на *упражнениях, темп и усложнение условий которых индивидуализируются*.

Формирование умений

Умение выполнять действие, которое будет доводиться до машинальности (автоматизма), — простое умение. Оно выступает не целью обучения,

а частной задачей первого, аналитико-синтетического этапа формирования навыка. Сложные умения формируются преимущественно для решения реальных жизненных и профессиональных задач, но распространены и в школьном обучении.

Общая методика формирования умений имеет сходство с описанной в навыках, но имеет и отличия:

- по своей структуре большинство умений сложнее навыков. Алгоритм умений — гибкий: действия и операции могут выполняться иначе, может меняться их последовательность, какие-то элементы — выпадать, какие-то, напротив, — включаться. Поэтому *особое внимание уделяется осмысленности, обоснованности всех действий* (что, как, в какой последовательности и почему надо делать и менять по обстановке);
- на аналитико-синтетическом этапе по необходимости *отрабатываются некоторые операции и приемы, входящие в структуру умения*, выполнение части которых доводится до автоматизма (навыка);
- на этапе автоматизации умения нет, а вместо него после овладения основной структурой действия наступает *этап выполнения действий в «штатных» — наиболее вероятных (трех—семи) — ситуациях*;
- на этапе разнообразия и гибкости, когда *условия выполнения действия все больше разнообразятся* (начиная с ситуаций, находящихся «между» штатными). Обучающихся учат решать одну и ту же задачу в постоянно меняющихся условиях, требующих от них видоизменять порядок действий, исключать одни способы и операции и заменять их другими. Предъявляются требования

к самостоятельному, творческому, обоснованному видоизменению действий и выборам в новых условиях;

- важнейшее значение придается последнему этапу — **надежности умения**. Это специфичный и исключительно важный для формирования умения этап. По нарастающей усложняются и множатся новизна, неожиданность, скорость изменений, значительность, рискованность, опасности, повышенная ответственность, противодействие, повышение вероятности неудач и др. Обучающиеся учатся наблюдать, мыслить, оценивать, действовать самостоятельно, проявлять находчивость, разумность, достигать нужного результата, несмотря на новизну, необычность и неожиданность возникающих ситуаций. Сложность обстановки и трудности в конце формирования умения приближаются к непреодолимым, в которых обучаемых учат принимать наилучшие решения. Повышенное значение придается разборам упражнений, обсуждению действий, совместному поиску оптимального и обоснованного варианта.

8.4. Профессиональное обучение взрослых в организациях

Особенности профессионального обучения работающих

Образовательные учреждения закладывают всесторонние основы профессионализма человека. Но переход учащегося, студента, курсанта, слушателя на практическую работу — это не конец, а начало овладения подлинным профессионализмом. Каждый должен сам продолжать учиться непрерывно, и этому же служит **профессиональная** (служебная, служебно-боевая, боевая) **подготовка** непосредственно в организациях, без отрыва от выполнения служебных обязанностей персонала («на рабочем месте»).

Длительный опыт выработал эмпирические основы проведения такой подготовки, но до сих пор в ней еще слабо используются данные педагогической науки. Типичны и неудачные попытки обращения к существующим учебникам по педагогике, которые адресованы школе, учителям, работе с детьми и в которых практики не находят ответа на свои вопросы. Устранение этих недостатков — реальный резерв достижения лучших результатов в повышении производительности, качества труда, его оплаты и профессиональной карьере работающих¹.

¹ Во многих зарубежных странах инициативное повышение профессиональной обученности и образованности стимулируется материально: на одной и той же должности человек с более высокой образованностью получает больше; если он работает и учится где-то, ему делают надбавку; если он знает иностранный язык, то ему также выплачивается надбавка, если два — более высокая надбавка и т.д.

Профессиональная подготовка, проводимая с персоналом непосредственно в организациях, обязана быть *специально организованной педагогической системой*. Она организуется кадровыми аппаратами, специальными службами (отделами, отделениями, группами, ответственными должностными лицами) и непосредственными начальниками. *Организация подготовки* основана на годовом *планировании* с резервом времени, используемым для включения тем, необходимость в которых возникает по ходу событий. Как правило, она ведется дифференцированно по группам: руководящий состав, опытные и молодые сотрудники (до одного года работы). В последней группе тематика повторяется, а в остальных из года в год в основном меняется. *Руководители занятий* — назначаемые или приглашаемые специалисты, наставники, сами начальники, но они бывают слабо подготовлены методически. *Основные формы*: групповые занятия (сборы, лекции, семинары, уроки, практические занятия, тренинги, игры, учения, стрельбы, снятие нормативов по навыкам, зачеты, конкурсы на лучшего по профессии, сдача квалификационных экзаменов, стажировка и др.) и индивидуальное обучение на рабочих местах.

Делаются попытки разработки *частных педагогических принципов профессиональной подготовки*, но они носят обычно «ведомственный» характер, значительно отличаются друг от друга, а обобщенных, выработанных профессиональной педагогикой, пока нет.

Например, в профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел юридической педагогикой разработаны и используются такие принципы:

1) *содержательные* — профессиональной целеустремленности, профессионально-прикладной направленности, гражданственности, профессиональной основательности, профессиональной надежности;

2) *организационные* — педагогической эффективности, плановости и дисциплины, комплексирования и дифференциации, полноценной обеспеченности;

3) *методические* — воспитывающего и развивающего обучения, психолого-педагогической технологичности, сознательности и активности, образности и наглядности, алгоритмизации, профессионализации учебных трудностей, профессиональной надежности, максимально-го приближения условий обучения к реальным оперативно-служебным и служебно-боевым¹.

Одна из важных особенностей профессиональной подготовки — обеспечение ее необходимыми учебными площадями, оборудованием, средствами. В числе их находятся учебные кабинеты, спортивные площадки, полигоны, полосы препятствий, тир, наглядные пособия, учебные компьютерные программы, тренажеры, средства имита-

¹ Юридическая педагогика / Под ред. В.Я. Кикотя и А.М. Столяренко. С. 400—415.

ции, учебная литература. Активно используется организационная техника и производственное оборудование.

Особыми видами (направлениями) профессиональной подготовки считаются:

- *специальная* — по актуальным вопросам решения специальных профессиональных задач, повышения профессионального мастерства¹ работников и на этой основе повышения производительности, качества труда и эффективности инноваций;
- *профессионально-педагогическая* — вооружает руководителей и сотрудников минимумом педагогических знаний, необходимых для правильного учета педагогического фактора в своей профессиональной деятельности (см. параграф 1.1);
- *профессионально-психологическая* — проводится с целью подготовки работающих к успешному преодолению психологических трудностей в работе;
- *групповая* — готовит специальные группы и весь персонал к слаженным совместным действиям;
- *организационная* — имеет задачу организационного обучения работающих, приучение их к строгому и точному соблюдению организационного порядка и дисциплины в работе;
- *безопасности труда* — нацелена на профилактику травм, гибели работающих, а также аварий и поломок. Важная новация в ней — *подготовка к обеспечению личной профессиональной безопасности* как особой подготовки лиц, чья деятельность постоянно связана с угрозой для жизни²;
- *экстремальная* — специально повышает подготовленность работающих на случай аварий, катастроф, стихийных бедствий и иных сложных и опасных ситуаций;
- *управленческая* — разновидность профессионально-педагогической, формирующей и совершенствующей подготовленность руководителей по вопросам педагогики управления.

¹ *Профессиональное мастерство*, будучи специфическим компонентом подготовленности специалиста-личности к профессиональной деятельности, рассматривается в профессиональной педагогике как высокая степень профессиональной обученности (совокупности соответствующих знаний, навыков и умений), что позволяет ему компетентно и успешно решать профессиональные задачи.

² Инициатива в педагогической постановке и разработке этой проблемы принадлежит А.В. Буданову. См.: Буданов А.В. Методика использования материалов зарубежного опыта в профессиональной подготовке сотрудников МВД. М.: АУ МВД, 1995; Он же. Педагогика личной профессиональной безопасности сотрудника органов внутренних дел. М.: АУ МВД, 1997; Он же. Методика разработки учебных курсов по проблемам личной профессиональной безопасности сотрудников правоохранительных органов (на опыте США и России). М.: АУ МВД, 1998.

Некоторые из них, наиболее оригинальные и новые, рассматриваются ниже.

Профессионально-педагогическая подготовка

Профессионально-педагогическая подготовка должна начинаться во всех профессионально-образовательных учреждениях при изучении педагогики как дисциплины федерального блока учебного плана и дополняться изучением профильного раздела профессиональной педагогики в комплексе дисциплин специализации, если это нужно подготавливаемым специалистам для будущей деятельности. Во многих трудовых организациях такая подготовка продолжается, и занятия по ней проводятся по несколько раз в год с руководителями подразделений, работниками кадровой службы и по необходимости с рядовыми сотрудниками (со всеми или с частью). Суть ее в изучении не абстрактных основ педагогики, а именно профессиональных, прикладных. Занятия проводятся преимущественно по методике урока, с включением объяснений, показа, проверки усвоенного, проведением упражнений и заданий на самоподготовку.

Повышение профессионально-педагогической подготовленности выпускников высших образовательных учреждений и практических работников способно положительно повлиять на педагогические факторы в деятельности учреждений и предприятий. Оно может повысить качество педагогического отбора, сделать практику педагогического мониторинга регулярной, с большим качеством проводить занятия с рядовыми сотрудниками, учить их на рабочих местах лучше строить индивидуальную работу с подчиненными, создавать атмосферу коллектива, вносить вклад в профилактику трудового травматизма, увереннее действовать при внезапном возникновении экстремальных ситуаций, совершенствовать самих себя как руководителей-педагогов.

Организационная подготовка

Успешность обычной, повседневной работы зависит от организационного порядка, выступающего важным условием успеха всех и каждого в учреждении, на предприятии. Она предполагает точное соблюдение персоналом положений документов, регламентирующих работу, точное и полное выполнение каждым сотрудником своих функциональных обязанностей, соблюдение норм взаимоотношений и взаимодействия, выполнение текущих распоряжений руководства, реагирование на события и выполнение частных видов работ (например, приема посетителей, обеспечения качества продукции, обращения со служебными документами, контрольно-пропускного режима, проведения служебных совещаний и пр.).

Опыт показывает, что только изучение персоналом документов, организующих труд, и призывы к соблюдению их требований должного эффекта нередко не дают. Нужно обучение и практическое при-

учение персонала к их безусловному и правильному повседневному выполнению. Эту цель и преследует **организационная подготовка** — особый вид индивидуально-групповой подготовки. Она практически не требует дополнительных затрат времени, не мешает основной работе, а улучшает ее. Основная ее форма — *учения по организации работы*, которые совмещаются по времени с повседневными действиями в течение рабочего дня, половины дня или времени, потребного на выполнение совершенствуемого вида работы. Формой подготовки, а не простой работой они становятся, когда:

- заранее планируется, продумывается и реализуется подготовка к ним (даются задания всем участникам самостоятельно изучить, повторить отвечающие теме положения регламентирующих документов, даются ответы на вопросы и специально проводятся консультации, по необходимости проводятся соответствующие зачеты, инструктируются помощники руководителя);
- перед началом учения его участникам дается указание быть пунктуально организованным и точно исполнять все предписания, а непосредственные начальники должны контролировать это;
- плохо выполненные действия сразу повторяются;
- по окончании учения сразу или в конце рабочего дня проводится разбор, т.е. руководитель учения дает указания по устранению оставшихся недоработок, а при их обилии или серьезных недостатках учение повторяется.

Частота таких учений зависит от реального состояния организационного порядка в учреждении, предприятии, но в профилактических целях и интересах совершенствования желательно не реже одного раза в месяц.

Подготовка групп

Решение задач разными профессиональными организациями обычно требует особо сложенных действий отдельных групп, например экипажа самолета, экипажа корабля, спортивной команды, диспетчерского или командного пункта, дежурной части, пожарного расчета, бригады скорой помощи, группы спасателей, группы аварийной службы, состава контрольно-пропускного пункта, следственно-оперативной группы, специального подразделения (типа спецназа), военного подразделения и др. Ошибочно полагать, что можно индивидуально подготовить специалистов, а затем собрать их группу и успешные действия будут обеспечены. Существует особое **профессиональное мастерство групп**, принципиально отличное от индивидуального мастерства и структурно включающее три особенных педагогических компонента.

Первый компонент — **отработанность организации**: четкое и прочное овладение каждым членом группы (в том числе начальником, командиром) своего места в ней, функций, обязанно-

стей, ответственности, действий и способов согласования их с действиями других членов группы по содержанию, месту и времени. Она базируется на:

- организационных знаниях членов группы;
- навыках организационного взаимодействия.

Второй компонент — тактическая¹ подготовленность: организованное и качественное выполнение совместных действий по решению типичных профессиональных задач в соответствующих им условиях, что предполагает наличие у членов группы:

- тактического взаимопонимания;
- навыков тактического взаимодействия.

Третий компонент — профессиональная надежность: отсутствие каких-то явных слабостей у отдельных членов группы, отработанность к гибким совместным действиям в непредсказуемых ситуациях. Она обеспечивается навыками:

- группового тактического мышления;
- групповой тактической гибкости;
- взаимной тактической поддержки;
- взаимозаменяемости.

Формирование профессионального мастерства групп — *особый вид профессиональной подготовки* в учреждениях и на предприятиях. Отработка организации действий (упорядоченной совокупности их) группы — формирование знаний и действий каждого и всех членов группы, сочетающихся по одновременности и по последовательности. Чтобы не вносить возможную путаницу (особенно когда членов группы более пяти), руководителю занятий полезно иметь документ (схему, сетевой график, план, таблицу, расписание), отражающий порядок действия каждого и всех. Неплохо, когда каждый член группы получает карманную книжку-памятку, где четко по пунктам указаны его функции в группе, обязанности, действия, которые он должен знать назубок и выполнять при решении группой разных задач, их последовательность и способы согласования с действиями других. Занятия начинаются с разъяснений, затем проводится проверка знаний и начинается поэтапное медленное выполнение всеми участниками типичных действий в каком-то одном, наиболее часто встречающемся (ожидаемом) варианте ситуации. Каждый этап обозначается соответствующей командой руководителя (например: «вызов», «посадка», «переезд», «прибытие на место» и т.д.). После этого переходят к занятиям по слитному и более быстрому выполнению всех этапов группового действия со строжайшим соблюдением организационных требований.

¹ Тактика — в широком понимании — оптимальный способ действий (преимущественно групповых) в определенных трудных ситуациях.

Тактическая подготовка — отработка правильных групповых действий в трех—пяти вариантах основных ситуаций («штатных» или реальных), которые могут случиться, начиная с наиболее простых. Новое тут — *внимание к тактическому взаимопониманию* членов группы в разных ситуациях и при их динамике на основе наблюдения за действиями друг друга, переговоров, коротких реплик, переглядываний, жестов, мимики.

Значительное время отводится третьей задаче — *формированию профессиональной надежности действий* при разнообразии условий на занятиях и учениях группы. Повышенное внимание при этом уделяется формированию у членов группы навыков:

- взаимной тактической поддержки (тем, кому трудно, кто находится на решающем участке);
- взаимозаменяемости — взятии дополнительно на себя функций соседа при прекращении им действий (ранение, израсходование боезапаса, отзыв командиром и т.п.), а также функций руководителя при его выбытии (к последнему специально готовятся два-три лучших сотрудника);
- групповой тактической гибкости и группового тактического мышления.

Значимость последнего хорошо видна, например, в действиях опытной спортивной команды футболистов, волейболистов, баскетболистов. Тактические комбинации рождаются и быстро реализуются игроками в меняющихся ситуациях, мгновенно и одинаково оценивающими их, предвидящими действия других и подхватывающими действия инициатора, т.е. на основе группового игрового мышления и творчества. Подобные навыки и мышление развиваются в богатом опыте тактических занятий в стабильных по составу группах и при поощрении руководителем импровизаций обучающихся.

Обязательны разборы занятий с обсуждениями, дискуссиями, коллективным поиском правильных решений.

Занятия проводятся руководителем — начальником группы. При этом обучаются не только члены группы, но и он сам, а все приучаются понимать и привыкают друг к другу, что очень важно для реальных условий.

Профессионально-психологическая подготовка

Ее начала закладывались в педагогике спорта 1950-х гг., затем ее идеи были развиты в военной педагогике (которая возвела психологическую подготовку воинов в ранг педагогической категории наравне с воспитанием, обучением и образованием), во внутренних войсках, юридической педагогике¹ и др. Эта подготов-

¹ Столяренко А.М. Психологическая подготовка личного состава органов внутренних дел. М.: АУ МВД, 1987.

ка развивалась в связи с выраженным психологическим аспектом в этих видах профессиональной деятельности и возрастанием ее трудностей при отсутствии у профессионала соответствующей подготовленности. Она именовалась эмоционально-волевой, психологической, профессионально-психологической. На практике для ее осуществления потребовалась разработка *особой педагогической системы*, имеющая свои цель, задачи, содержание, организацию, методику, обеспечение.

Доказано, что профессиональное мастерство у многих специалистов неполноценно, если ее компонентами не являются профессионально-психологическая и профессионально-педагогическая подготовленности. *Профессионально-психологическая подготовленность* включает:

- *профессионально-психологические знания* — конкретные знания о психологических трудностях действий в реальных ситуациях, их причинах, способах предупреждения и преодоления;
- *профессионально-психологические навыки и умения* — освоенные профессионалом способы действий, ориентированные на практический учет психологических аспектов их (аналитико-психологические, тактико-психологические, технико-психологические), когда обучаемые должны уметь осуществлять психологический анализ, составлять психологический портрет, устанавливать психологический контакт, психологически грамотно вести общение, выполнять психологическое воздействие и др.;
- *профессионально развитые психологические качества и способности*, нужные для успешного преодоления психологических трудностей;
- *профессионально-психологическую устойчивость* в сложных ситуациях.

Формирование профессионально-психологической подготовленности выступает целью, а структура ее определяет задачи, основное содержание, выбор форм и методики подготовки. Тенденция развития идет по линии все большего приближения ее к специфике профессиональной деятельности обучающихся и ее психологических трудностей, что и дало ей современное название.

Методика ее характерна поисками *максимального психологического моделирования задач, условий и трудностей*, нацеливаемых на формирование и совершенствование названных выше компонентов профессионально-психологической подготовленности.

Экстремальная подготовка

Экстремальная подготовка является продолжением специальной и профессионально-психологической подготовок и ориентирована на

действия в экстремальных условиях и обеспечение безопасности в них. Современная жизнь и трудовая деятельность людей становятся все более экстремальными — насыщенными сложными проблемами и трудностями.

Трудные, экстремальные, чрезвычайные ситуации опасны для человека тем, что при отсутствии специальной (экстремальной) подготовленности к ним весьма вероятно возникновение у него больших психологических нагрузок (стресса, психической напряженности, срыва психической деятельности), негативных эмоций и состояний (тревоги, страха, трусости, нерешительности, паники, истерики, ступора — оцепенения и др.), которые могут снижать качество даже профессиональных действий до нуля, вызывать оцепенение или истерику.

Доказано, что экстремальность — *объективно-субъективный* феномен. Одна и та же обстановка одним человеком может восприниматься как непереносимая, вторым — как сложная, третьим — как нормальная, четвертым — как легкая. Могут быть и воображаемые экстремальные ситуации («у страха глаза велики»). Решающее значение в этом имеет личная экстремально-психологическая подготовленность: чем меньше индивид подготовлен, тем труднее они именно ему, тем чаще ошибки, тем тяжелее последствия. Хорошо подготовленные люди в обстановочно-экстремальных ситуациях даже испытывают внутренний подъем, азарт, собранность, повышают эффективность действий.

Экстремальная подготовленность включает (рис. 8.6):

- *общую экстремальную подготовленность* — знание и понимание экстремальности, ее влияния на человека, необходимости и способов личной подготовки;
- *специальную экстремальную подготовленность* — подготовленность к строго определенным экстремальным ситуациям и действиям;
- *экстремальную воспитанность* — готовность к встрече с трудностями, уверенность в себе, самообладание, стойкость, оптимизм даже при временных неудачах;
- *экстремальную обученность*, — соответствующие знания, навыки, умения и натренированность в выполнении обычных действий в экстремальных условиях;
- *экстремальную развитость* (качества, способности).

С полным учетом психологических трудностей и структуры экстремальной подготовленности разработана и апробирована сейчас особая педагогическая система экстремальной подготовки (специальные педагогические принципы экстремальной подготовки, отвечающие им организация, методика, обеспечение), нашедшая отражение в новом направлении педагогики — *экстремальной психопедагогике*¹. Методика такой подготовки максимально практична, все изучается и делает-

¹ См. более подробно: *Столяренко А.М.* Экстремальная психопедагогика. М., 2002.

ся не на словах, осуществляется моделированием условий на занятиях, максимально приближенных к экстремальным, чтобы обучаемые могли увидеть, ощутить, почувствовать, пережить близкое к тому, что может быть в реально экстремальных ситуациях.

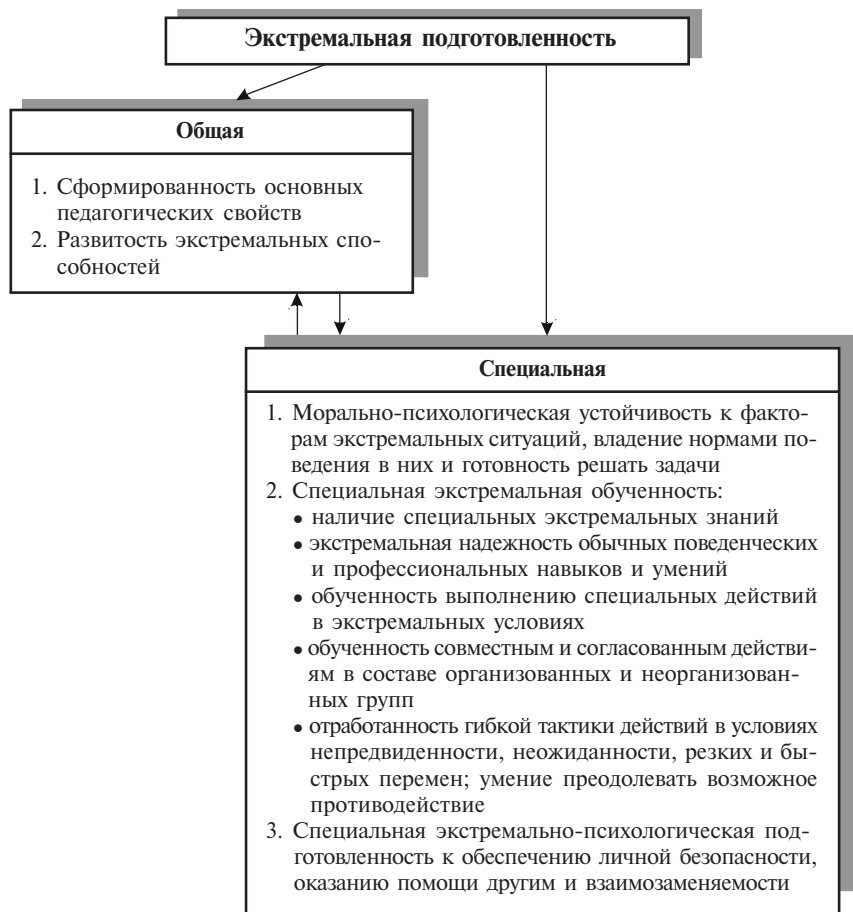


Рис. 8.6. Структура экстремальной подготовленности человека

Педагогика управления и менеджмента

Это новое и актуальное направление педагогической теории и практики, зародившееся в 1980-х гг. Имеется некоторый опыт чтения учебных курсов по педагогике управления в вузах, системе повышения квалификации руководителей и непосредственно в практических организациях, но количество исследований и пуб-

ликаций по этому вопросу пока невелико¹, а основные проблемы еще не нашли адекватного решения.

К *концептуальным основам педагогики управления* можно отнести следующие. Зачастую понятия «управление» и «менеджмент» употребляются у нас как идентичные и практика их рассматривается как одинаковая. В действительности же управление существует в двух видах: как *административное управление* в государственных, бюджетных организациях и как рыночное управление предприятиями, фирмами — *менеджмент*. При определенном сходстве проблем они существенно отличаются друг от друга.

И административное управление, и менеджмент *принадлежат социальным системам, состоящими из людей, и эффективны, поскольку социально корректны..* В системах, образованных людьми и обслуживающих людей, *всегда есть элемент педагогики*. В комплекс педагогических факторов, связанных с административным управлением и менеджментом, относятся:

- *существующие в самом учреждении, предприятии (внутреннем контуре управления)* особенности образованности, обученности, воспитанности и развитости самих работников, коллектива трудовой организации, выступающих решающей силой в эффективности их деятельности;
- *существующие во внешнем контуре управления* факторы образованности, обученности, воспитанности и развитости населения, представителей и коллективов разных учреждений, хозяйственных и торговых организаций, субъектов рынка, компаньонов, конкурентов, криминала, потребителей, покупателей и др., с которыми приходится иметь дело руководителям и менеджерам организации; они сказываются на успешности действий персонала, повышая или снижая их эффективность;
- *социально-педагогические факторы макросреды функционирования* федерального, регионального и местного уровней управления, нуждающиеся во внимании руководства организаций, предпринимателей и менеджеров;
- *социально-педагогические и педагогические воздействия* (осознанные, целенаправленные или стихийные) персонала и специалистов *на население* и отдельных граждан, их педагогические свойства (преимущественно на воспитанность) и поведение;

¹ Кравчук Н.С. Педагогика управления. М.: АУ МВД. 1983; Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Л.: ЛГУ, 1988; Столяренко А.М. Юридическая педагогика: Курс лекций. М., 2001. Лекция 5; Он же. Психология и педагогика. М., 2001. Параграф 10.3.

- *социально-педагогические и педагогические воздействия* (осознанные, целенаправленные или стихийные) субъектов управления, *менеджмента* (руководителя, управленческой команды, общественных формирований, участвующих в управлении) на персонал организации, их педагогические свойства, труд, жизнь.

Хочет того кто-то или нет, но все эти педагогические факторы существуют всегда и делают свое дело. Они образуют в каждой организации *педагогическую подсистему управления*, влияющую на другие его подсистемы (административную, правовую, информационную, психологическую, производственную, коммерческую, финансовую, инновационную), эффективность управления и деятельность организации в целом. Эта подсистема особой природы, со своими закономерностями, и управление, менеджмент, чтобы быть эффективным, должно включать управление ею в виде реализации *педагогической функции управления*, призванной быть социально ориентированной, гуманной, демократичной, человеческой.

Реализация педагогической функции управления и менеджмента связана с:

- *самосовершенствованием управленцем и менеджером своей личности, поведения, действий*, а также всей управленческой команды для обеспечения их положительного социально-педагогического и направленно педагогического влияния на персонал и его труд;
- *организацией эффективной педагогической работы с персоналом и коллективом* (воспитательной, обучающей, повседневного управления, создания лучших условий, помощи сотрудникам), способствующей формированию и поддержанию хорошего трудового настроения, личностному росту и трудовой карьере, обеспеченной жизни, повышению эффективности управления, производительности, качества труда и развития самого учреждения, предприятия;
- осуществлением взаимодействия с внешней средой и обеспечением *благоприятных социально-педагогических влияний* своего учреждения и его работников *на население*, содействующих решению задач самой организации.

Изложенные концептуальные положения находятся в основе углубленного изучения педагогики управления.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте характеристику обученности и ее основных составляющих.
2. Назовите и прокомментируйте общие принципы обучения (общедидактические принципы).

3. Как различаются знания по глубине усвоения?
4. Раскройте основы методики формирования знаний.
5. Охарактеризуйте навыки, их свойства и виды.
6. В чем особенности методики формирования навыков?
7. Дайте характеристику умений, их свойств и соотношения с навыками.
8. Назовите особенности формирования умений.
9. В чем особенности обучения работающих в учреждениях и производственных организациях?
10. Каково назначение, сущность, особенности организации и методики профессионально-психологической подготовки?
11. Каково назначение, сущность, особенности организации и методики организационной подготовки?
12. Почему необходима подготовка специальных профессиональных групп? Охарактеризуйте их педагогическое мастерство и методику формирования.
13. Чем определяется необходимость экстремальной подготовки обучающихся, работающих и граждан?
14. Раскройте структуру необходимой ныне людям экстремальной подготовки.
15. Попытайтесь педагогически проанализировать эффективность целей, задач, содержания, организации и методики изучения курсов «Обеспечение безопасности жизнедеятельности» и «Безопасность жизнедеятельности».
16. Выделите педагогический элемент в управлении (менеджменте) и раскройте педагогику управления как реализацию его педагогической функции.

Библиографический список

- Ахматов А.Ф.* Основы теории обучения: Курс лекций / Под ред. И.А. Тютюковой. Коломна, 2002.
- Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. М., 1997.
- Бесалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
- Буданов А.В., Латкова И.А.* Профессиональное воспитание в учебном процессе образовательных учреждений МВД России / Под ред. И.В. Горлинского. М., 1997.
- Васильев Ю.В.* Педагогическое управление в школе: методология, теория практика. М., 1990.
- Военная педагогика* / Под ред. В.Н. Герасимова. Раздел III. М.: Изд-во ВУ, 1999.
- Габай Т.В.* Учебная деятельность и ее средства. М.: Изд-во МГУ, 1988.
- Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.
- Ганелин Ш.И.* Дидактический принцип сознательности. М., 1961.
- Гребенкина Л.К., Байкова Л.А.* Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учеб. пособие. 3-е изд. М., 2002.

- Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
- Джуринский А.Н.* Сравнительная педагогика. М., 1998.
- Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении. М., 1999.
- Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М., 2002.
- Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация. 2-е изд. М., 2004.
- Кларин М.В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М., 1997.
- Климов Е.А.* Психология: воспитание и обучение. М., 2000.
- Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий. СПб., 2002.
- Краевский В.В.* Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. М., 1977.
- Лихачев Б.Т.* Педагогика: Курс лекций. 4-е изд. М., 1999.
- Носков В.А., Иванова Л.Н.* Психотехника обучения учению. Н. Новгород, 1997.
- Педагогика: Учебник* / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002.
- Педагогика: педагогические теории, системы, технологии* / Под ред. С.А. Смирнова: Учебник. М., 2000.
- Педагогическая технология: Учеб. пособие.* Белгород, 1998.
- Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С.* Технологии игры в обучении и развитии. М.: 1996.
- Подласый И.П.* Педагогика. М., 1996.
- Профессиональная педагогика* / Гл. ред. С.Я. Батышев. М., 1997.
- Психология и педагогика в профессиональной подготовке сотрудника ОВД* / Под ред. А.Ф. Дунаева, А.С. Батышева. М., 1993.
- Столяренко А.М.* Экстремальная психопедагогика. М., 2001.
- Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.
- Технологии профессионально-ориентированного обучения* / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Умен; Под ред. В.А. Сластенина. М., 2004.
- Уман А.И.* Технологический подход к обучению. М., 1997.
- Цирлина Т.В.* Встречное движение. М., 1991.
- Шиянов Е.Н., Котова И.Б.* Развитие личности в обучении. М., 2004.
- Щуркова Н.Е.* Педагогическая технология. М., 1992.
- Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. М.: 1974.
- Якиманская И.С.* Развивающее обучение. М., 1979.
- Якунин В.А.* Обучение как процесс управления. Л., 1988.





Глава 9

ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ

У души, как и у тела, есть своя гимнастика.

В.Г. Белинский

Важнейшая задача цивилизации — научить человека мыслить.

Т. Эдисон

Способности, как и мускулы, нарастают только в регулярных практических упражнениях ума и других качеств.

Автор

9.1. Сущность и педагогические принципы развития личности

Развитость и развитие личности в педагогике

Слово «развитие» в семантическом и философском понимании — это особое универсальное свойство материи и сознания, проявляющееся в их направленном, закономерном изменении во времени с определенной тенденцией (восходящей, прогрессивной или нисходящей, регрессивной), в результате которого возникает новое качественное состояние объекта. В таком общем значении оно применимо практически ко всем изменениям в педагогических системах, процессах, людях. Имея в виду человека, говорят о его общем развитии, например, в процессе социализации, возрастных и иных изменений. В целом это освоение человеком своего потенциала и его повышение в процессе жизни. Оно применимо к тенденциям и результатам отдельных изменений, например воспитанности, образованности, обученности, а также изменениям и характеристикам состояния разных качеств. В этом русле уже 200 лет назад возникла и пустила в педагогическую практику глубокие корни фундаментальная идея *И.Г. Песталоцци* о развивающем обучении, но связываемом издавна лишь с развитием интеллекта.

Говоря о *развитости* человека как *особом педагогическом свойстве* (рис. 9.1), которое кратко характеризовалась в главе 2, имеют в виду его качественные особенности изменений и измененных состояний, не относящиеся к трем другим свойствам — воспитанности, образованности и обученности. Это:

- *предрасположенность и способности* к совершенствованию своей воспитанности (воспитуемость), к обучению (обучаемость), ус-

воению отдельных видов знания, овладению определенным видом деятельности, труда и их совершенствованию;

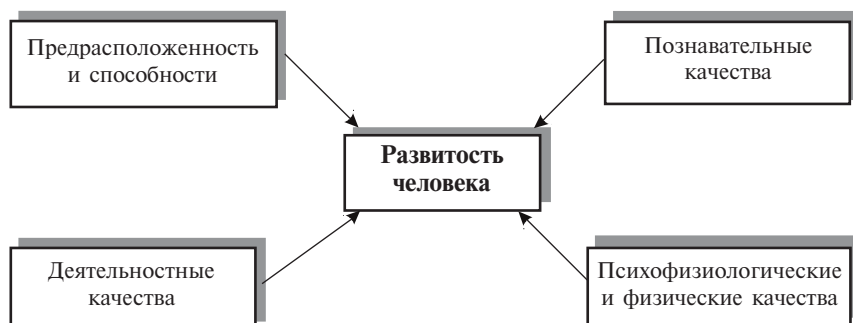


Рис. 9.1. Общая структура развитости человека

- *познавательные* — внимание (концентрированность, интенсивность, переключаемость, устойчивость, отвлекаемость, рассеянность), наблюдательность, память (хорошая-плохая, словесная, образная), образность мысленных представлений (сила, яркость, точность, склонность к ним), мышления (развитость, широта, надситуативность¹, глубина, скорость, сообразительность, аналитичность, синтетичность, логичность, обоснованность, рассудительность, реалистичность, здравость, критичность, гибкость, практичность, прогностичность, теоретичность, сообразительность, нестандартность, креативность², творческий характер, консервативность, научность), развитость воображения, речи;
- *деятельностные* — активность, инициативность, целеустремленность, настойчивость в достижении цели, упорство, воля, организованность, аккуратность, «деловая хватка», расчетливость-авантюристичность, осторожность, осмотрительность, склонность или устойчивость к риску, опасностям, стойкость к трудностям и неудачам, способность мобилизоваться;
- *психофизиологические и физические* — лабильность (легкость-трудность усвоения нового и перестроек), скорость реакций, реактивность, возбудимость, эмоциональность, «ранимость», устойчивость к стрессу (психологической и физиологической на-

¹ Умение изучать и оценивать ситуации, исходя не только из непосредственно воспринимаемого, но и как бы с высоты, мысленно учитывая то, что находится за пределами его, то, что было и может быть, рассматривать данную ситуацию в цепочке происходящих перемен, в системе всей своей жизнедеятельности.

² От лат. *create* — сотворение, созидание нового.

пряженности, способность ухудшать свои действия при них), самообладание-растерянность, уравновешенность (чрезмерная возбудимость, холеричность-флегматичность), находчивость, работоспособность, умственная и физическая выносливость, физическая сила, ловкость, развитость определенных ощущений и восприятий (музыкальность, художественные данные и т.п.) и др.

Принципиальное отличие этих качеств и особенностей от тех, которые относятся к воспитанности, образованности и обученности человека, в том, что они характеризуют не его социальную ориентированность, а особенности *как индивида*, которые сказываются на обретении им этих свойств и нужны для жизни и профессиональной деятельности. Лишь некоторые из них можно рассматривать как находящиеся на границе развитости и других свойств¹.

Нередко показатели развитости характеризуются более лаконично, как интеллектуальные, творческие, физические, жизнестойкие, профессионально важные качества (например, педагогические, технические, юридические, музыкальные и др.), специальные или частные способности.

Когда речь идет о развитости каких-то особенностей индивида, выражено отличающихся от среднечеловеческой нормы, говорят о его *одаренности* (повышенной скорости и качестве дальнейшего развития), *таланте* (проявлениях нестандартного и исключительно высокого развития) и даже *гениальности* (развитости, позволяющей осуществлять принципиально новые открытия, радикальные перемены, оказывающие широкое и глубокое влияние на науку и жизнь).

Излишне широкий и недифференцированный взгляд многих педагогов на развитие и развитость, а также мнение, что развитие — естественный, само собой разумеющийся и непременно прогрессивно протекающий процесс при воспитании, образовании и обучении человека, тормозил предметное и конструктивное педагогическое решение проблем развития. В итоге сейчас в семьях, образовательных учреждениях, трудовых организациях и учреждениях преобладает «размытое» понимание развития и нецелесообразный, малоэффективный подход к нему. К.Д. Ушинский критиковал представление о том, что «рассудок развивается только в действительных реальных знаниях...»². Он отмечал, что есть два пути развития: первый — когда оно идет в процессе

¹ Бывает, однако, что некоторые педагоги путают качества развитости и воспитанности человека, сводят воспитанность к развитости, не усматривая специфику их различий. См., например: *Черноглазкин С.Ю.* Воспитательные аспекты политехнического образования // Педагогика. 2000. № 9. С. 43.

² *Ушинский К.Д.* Собр. соч. Т. 8. М.; Л., 1950. С. 661.

приобретения знаний «побочным образом»; второй — специально направленный на развитие как таковое путем работы ученика с развивающе ориентированным учебным материалом. Преодоление недостатков в целенаправленном и компетентном развитии человека в целостном педагогическом процессе (наряду с воспитанием, образованием и обучением) таит в себе немалые резервы содействия ему в гармоничном становлении и успехах в жизни. В педагогической психологии задача целенаправленного развития качеств и способностей обучающихся с использованием специальных методик никогда не оспаривалась.

Развитие как целенаправленный педагогический процесс призвано обеспечить эффективное совершенствование педагогического свойства развитости человека (выступающее специальной целью развития) в любом возрасте, относящихся к нему качеств и способностей, а также способствовать успехам воспитания, образования и обучения. Оно может осуществляться и для целенаправленной ликвидации отставания в развитии отдельных индивидов, их определенных качеств и предупреждения регрессивных изменений (например, асоциализации, профессиональной деформации).

Концепция свободного развития человека в крайне либеральном понимании, как уже отмечалось выше, отстаивает идеи ценности неограниченной свободы и индивидуализма (не индивидуальности!). В основе ее лежит зоологическое представление об обществе как продолжении пространства животного мира, в котором идет безжалостная борьба за существование, жизненные блага, а развитие людей идет стихийно в опыте проб и ошибок. Те, кто делает при этом верные выводы и приобретает нужные качества, тот и преуспевает в жизни («естественный отбор»). **Цивилизованно-демократическое понимание свободного развития** связано:

- с отказом от формирования стандартной личности;
- необходимостью изучения и понимания индивидуальной predisposition и особенностей человека;
- помощи человеку в целесообразном использовании индивидуальной predisposition и задатков для развития качеств и способностей личности, нужных для цивилизованной жизни;
- повышении общего уровня развитости индивидуальных особенностей в сочетании с усиленным развитием отдельных качеств и способностей, нужных для профессиональной и другой деятельности в жизни.

Некорректность либеральной веры в то, что только в стихийном процессе борьбы за выживание возможно достижение прогресса в развитии человека, многократно доказана практикой. Эта вера — отказ

от компетентной и гуманной помощи человеку — сходна с жесткостью капитана судна, выбрасывающего за борт людей, не умеющих плавать, с мыслью: «Если сможет выплыть — выживет, если нет — утонет, и туда ему дорога». Прогресс в стихийном развитии, как и счастливый случай, возможен, но вероятность регресса многократно больше.

В мире и даже во всей Вселенной существует так называемый *закон энтропии*¹, присущий всей материи и выражающийся в тенденции изменений, направленных к достижению максимально равновесного состояния. Изменения закономерно происходят по линии снижения сложности любых как-то упорядоченных сгустков материи вплоть до полного их распада — равномерного распределения частиц в пространстве («праха», «тумана», «пыли»), которое максимально примитивно, внутренне непротиворечиво, «спокойно» и устойчиво. Не исключено, что это как-то относится и к сознанию человека и может быть интерпретировано как трудность его прогрессивного развития, организации в упорядоченную структуру, поднимающуюся до высот духовности, интеллекта («ум человека — самая высокая вершина в мире»), культуры или как легкость сползания вниз, в сторону примитивизма, исходной животногоподобности, т.е. деградации, регресса. Во всяком случае, педагогический опыт людей подтверждает, что духовное возвышение человека требует немалых и долгих усилий, а деградация легка и быстра, как падение вниз.

Прогресс в развитии человека происходит лишь под влиянием прижизненных благоприятных социально-педагогических условий и целенаправленных педагогических усилий его и педагога. Именно в этом качестве развитость и развитие входят в предмет исследований педагогической науки и представляют интерес для педагогической практики.

Принципы развития

К настоящему времени еще не выработано устоявшихся общих педагогических принципов развития человека. Л.В. Занков писал о дидактических принципах², к которым относил: обучение на высоком уровне трудности, ведущую роль теоретических знаний в начале развития, осознание процесса развития всех обучающихся, в том числе слабых. Однако речь должна идти не только о развитии в обучении, но и в процессе воспитания, образования и специального развития, т.е. в целостном педагогическом процессе. Одним из вариантов современного комплекса **о б щ и х п е д а г о г и ч е с к и х п р и н ц и п о в р а з в и т и я ч е л о в е к а** представлен на рис. 9.2.

¹ От греч. *entropia* — поворот, превращение.

² Занков Л.В. Дидактика и жизнь. М.: Просвещение, 1968. С. 32.

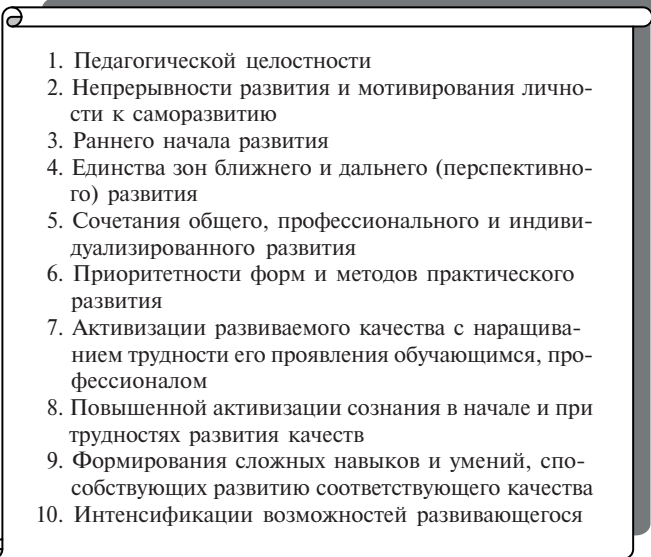
- 
1. Педагогической целостности
 2. Непрерывности развития и мотивирования личности к саморазвитию
 3. Раннего начала развития
 4. Единства зон ближнего и дальнего (перспективного) развития
 5. Сочетания общего, профессионального и индивидуализированного развития
 6. Приоритетности форм и методов практического развития
 7. Активизации развиваемого качества с наращиванием трудности его проявления обучающимся, профессионалом
 8. Повышенной активизации сознания в начале и при трудностях развития качеств
 9. Формирования сложных навыков и умений, способствующих развитию соответствующего качества
 10. Интенсификации возможностей развивающегося

Рис. 9.2. Общие принципы развития человека

1. Принцип педагогической целостности. Развитие качеств человека должно осуществляться в единстве с воспитанием, образованием и обучением. И.Г. Песталоцци, выдвинув эту проблему в XVIII в. в качестве педагогической, тоже связал ее с обучением — развивающим. Однако, как это доказано психологической наукой, развитие — стихийное или направляемое — проходит через всю жизнь человека, в любых видах деятельности и может быть узким и широким, общим и профессиональным, быстрым и медленным, прогрессивным и регрессивным. Развитие эффективно, если оно включено в целостный педагогический процесс, в котором представлены все стороны «педагогического квадрата».

2. Принцип непрерывности развития и мотивирования личности к саморазвитию. Развитие качеств человека — более длительный процесс, чем формирование знаний, навыков и умений. Оно и более сложно, его труднее контролировать и оценивать. Как и воспитание, развитие требует к себе неизменного внимания: что, в каком направлении у человека меняется, прогрессивно или регрессивно оно, что и как на него влияет, как придать ему нужное направление и темпы.

Не все качества одинаково податливы развитию. Одни можно образно сравнить с пластичностью воска, а другие — с упругостью стали. Ко вторым, например, относятся психофизиологические особенности человека, обусловленные свойствами центральной нервной систе-

мы. Браться за их целенаправленное развитие можно лишь с расчетом не менее чем на десяток лет.

Развитие в интересах каждого человека, усиления его индивидуальности и возможностей самовыражения. Но недопустимо манипулирование развитием, когда оно не создается самим человеком, а изменение тех или иных его качеств осуществляется кем-то без его ведома. Развитие идет много успешнее, когда сама личность становится участником процесса. Эпизодическое поневоле включение педагога в этот процесс может сделать его дискретным, а потому и снижено эффективным. Целесообразно постоянное «встревоживание внутренних источников саморазвития»¹ самого человека, заинтересованного в своем саморазвитии, чтобы превратить этот процесс в непрерывный. Способствует этому мотивация жизненных достижений людей, особенно молодых (кому не хочется стать умным, стойким, волевым человеком, способным с честью выходить из испытаний).

3. Принцип раннего начала развития. «Основной факт, с которым мы встречаемся при подходе к ребенку, — это развитие», — писал психолог и педагог Л.С. Выготский². В своем исходном состоянии (у младенцев) особенности человека выступают как его *задатки*, имеющие психологическую, физиологическую и анатомическую природу. В раннем возрасте ребенок особенно податлив всяким воздействиям, что и надо использовать прежде всего в семье, «материнской школе». В подростковом и юношеском возрасте происходит ответственное социализированное развитие. В эти годы человек повышенно сензитивен к саморазвитию, проявляет стремление к ускоренному взрослению, что благоприятствует педагогической помощи ему. Генетические и психофизиологические предпосылки развития имеются до 22—24 лет (когда завершается развитие мозга), а в дальнейшем оно идет всю жизнь на базе психологических и педагогических перемен под влиянием образования, жизненного и профессионального опыта человека, его усилий по самосовершенствованию.

4. Принцип единства зон ближнего и дальнего (перспективного) развития. Развитость — имеющиеся в данное время у индивида качества и иные особенности — подлежит особому вниманию в педагогической практике. Педагогу необходимо знать, что развито хорошо и что слабо у данного человека, что целесообразно улучшить с учетом стоящих перед ним задач жизни и профессиональной деятельности, оказать помощь.

Помощь выражается прежде всего в том, чтобы показать человеку особенности его развитости, побудить к совершенствованию,

¹ Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. М., 1994. С. 67.

² Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики. М., 1999.

например в образовательном или трудовом процессе, научить, как это делать. У молодых людей сделать это бывает не просто, поскольку свои недостатки часть их расценивает как достоинства. Уместно раскрывать связь имеющейся развитости с успехами в будущем, дальними перспективами жизни, увязывать ближайшие перспективы как шаг, ступеньку в достижении своего акме (возможного максимума развития). М. Монтень писал: «Если вы не думаете о будущем, у вас его и не будет».

5. Принцип сочетания общего, профессионального и индивидуализированного развития. По мере усиления подготовки человека к профессиональной деятельности и занятий ею возникает потребность и в развитии специальных способностей к ней. Это не только развитие качеств, которым раньше не уделялось особого внимания, но и профессионализация части имеющихся, например профессиональной наблюдательности, профессиональной памяти, профессионального мышления и др. Доказано, что последнее происходит быстрее и эффективнее (за один и тот же срок — в среднем в 3 раза), чем первое. Успех, достижение заметных положительных результатов обычно вдохновляют человека на продолжение и усиление работы по профессиональному саморазвитию.

Индивидуализация развития отвечает и удовлетворению потребности человека обладать уникальностью. Полезно это и для жизнедеятельности групп: состоящие из мало отличающихся по своим способностям людей действуют хуже, чем состоящие из индивидуально своеобразных, но имеющих общие групповые интересы и ценности.

6. Принцип приоритетности форм и методов практического развития. Хотя словесный метод не исключен, а в развитии ряда качеств (мышления, речи и др.) он может иметь повышенное значение, главными все же выступают деятельностные методы, практический тренинг.

7. Принцип активизации развиваемого качества с наращиванием трудности его проявления обучающимся, профессионалом. Нельзя не считаться с тем, что за внешним проявлением качеств и способностей человека стоят невидимые психологические и психофизиологические образования и процессы. Надо побудить выполнять внешне правильные действия, в которых предположительно активизируются и проявляются развиваемые качества, но этого мало: нужны и внутренние стимулы¹. Между внешними внутренними компонентами действий далеко не всегда бывает однозначное соответствие.

¹ Классический пример: на стройке идет укладка кирпича, психолог опрашивает укладчиков, задавая один и тот же вопрос: «Что вы тут делаете?» Ответы: первый — «Строим дом молодежи, будем отдыхать, заниматься всякими интересными делами»; второй — «Да все наши ребята тут, и я с ними», третий — «Деньги зарабатываю». Ответы показывают разную внутреннюю активность и разные вклады в развитие работников.

Один из законов развития всего живого популярно можно сформулировать так: функция развивает орган, т.е. что активно функционирует, то и развивается, как функционирует, так и развивается. Поэтому нужно прицельно подбирать учебные упражнения, создавать учебные трудности, которые активизируют и оптимизируют то, что должно развиваться. Повышает активность и оптимизирует изменения доступная напряженность, ее постепенное повышение (по мере привыкания к ней), варьирование ситуаций, условий, проблем.

8. Принцип повышенной активизации сознания в начале и при трудностях развития качеств. Вряд ли можно признать достаточно компетентными действия педагога, заботящегося только в погружении развивающегося человека в трудности и активную деятельность по их преодолению. Надо не только активизировать, но и оптимизировать, направлять процессы активности, обеспечивать правильное функционирование их механизмов. Способствует успехам понимание человеком того, на что при выполнении развивающих упражнений следует обращать внимание, как обнаруживать, выявлять, различать, анализировать, координировать, контролировать, оценивать правильность элементов своих действий. Это достигается показом, активизацией мышления, объяснениями, постановкой вопросов, ответами на вопросы обучающихся, проговариванием ими действий перед и в ходе их выполнения, анализом ситуаций вслух, принимаемых решений, выполненных упражнений, объяснением причин совершенных упущений и ошибок, внесением предложений по их недопущению впредь. Это же делается при поисках путей усовершенствования действий, преодолении застоев в развитии.

9. Принцип формирования сложных навыков и умений, способствующих развитию соответствующего качества. Качество человека — в определенном смысле — максимально широкое умение, комплекс умений в выполнении действий, в которых качество активно проявляется. Например, организованность — умение организовать свое рабочее место, свой рабочий день, досуг, достижение определенной цели, работу по самосовершенствованию, продумывать организацию подготовки и выполнения действий, организованное их осуществление и др. Умение организовывать — значит четко определять и действовать по формуле: потребности + средства + обеспечение + время + + руководство + контроль. Как видим, оно складывается из комплекса взаимосвязанных сходных по структурной взаимосвязанности умений, включенных в них навыков, перерастающих постепенно в привычку. То же можно сказать и о аналитичности ума: умение анализировать одно, другое, десятое постепенно развивает это качество. Поэтому развитие определенного качества сопряжено с систематическим форми-

рованием навыков и умений, которые с ним связаны, с варьированием условий выполнения развивающих упражнений, формированием привычек всегда действовать именно так.

10. Принцип интенсификации возможностей развивающегося. Если знания, навыки требуют постепенного повышения активности и трудностей, то развитие допускает повышенную интенсификацию возможностей человека — более сильную мотивацию, напряжение сознания и воли, проявления характера, и это делает развитие более эффективным. То, что делается с увлечением и интересом, как говорится, делается вдвойне.

9.2. Интеллектуальное развитие

Развивающее обучение



Л.С. Выготский

С момента появления идеи развивающего обучения возникали разные концепции о характере взаимосвязи обучения и развития. Одни вообще отрицали связь развития с обучением (З. Фрейд, А. Гезелл и др.), считая, что оно протекает по биологическим законам и обучение должно принимать его как данность, приспосабливаясь лишь к календарному возрасту человека. Крайность других концепций (У. Джемс, Э. Торндайк, К. Коффка и др.) — в отождествлении обучения и развития и объяснении последнего приобретением обучающимся учебных привычек. Третья группа концепций занимает как бы среднее положение между этими крайностями. У нас основы такой концепции заложены в 30-х гг. прошлого века Л.С. Выготским, который писал: «...обучение... связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучения ус-

танавливаются сложнейшие динамические взаимозависимости...»¹. Такое понимание в дальнейшем углублялось и практически воплощалось в массовую школу П.Я. Гальпериным, Ш.И. Ганелиным, Л.В. Занковым, М.А. Даниловым, В.В. Давыдовым, Е.И. Кабановой-Меллер, И.А. Менчинской, Д.Б. Элькониным, И.С. Якиманской и др.² Однако в учебниках и учебных пособиях под названием «Педагогика», изданных после 1990-х гг., вопросы развития практически не рассматривались.

¹ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991. С. 390.

² *Давыдов В.* Теория развивающего обучения: Учеб. пособие. М., 1996; *Вазина К.Я.* Педагогические основы развивающих технологий в профессиональных учебных заведениях инновационного типа: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1998.

**Развитие
мышления**

В большинстве опубликованных работ преобладало внимание к умственному развитию, но фактически развитие должно охватывать все входящие в свойство развитости качества (познавательные, деловые, волевые, психофизиологические, физические, разные способности). Кроме того, традиционным было рассмотрение развития детей в условиях школы, отчасти вуза. Однако во взрослой педагогике скопился уже немалый материал по вопросам развития. Ниже приводятся сводные данные по всем приложениям развития. Жизнь человека — проекция его ума, каков ум — такова и жизнь.

Г. Гегель писал, что развитое сознание — это сознание, совершающее поступки. В широком понимании *интеллект*¹ — способность к познанию, пониманию, разумному поведению. Это не мнение человека о своем уме (народная мудрость: «Все жалуются на свою память, но никто не жалуется на свой ум», хотя именно ум часто и страдает недоразвитостью), а его умные дела и их результаты.

Развитие интеллекта — сердцевина развития человека. Ведущую роль в нем имеет мышление — способность к абстрактному, обобщенному отражению действительности, глубокому пониманию сущности и причинности явлений. Оно связано с познавательными качествами — ощущениями, восприятиями, вниманием, памятью, представлениями, воображением, речью.

Основными направлениями развития мышления выступают:

- повышение активности мыслительной деятельности и качеств мышления обучающихся при всех видах педагогической деятельности;
- оптимизация, обеспечение протекания мыслительных процессов с определенными характеристиками, обеспечивающими развитие соответствующих качеств мышления;
- обогащение человека соответствующими знаниями (продуктивность мышления и успешность познания находятся в прямой зависимости от богатства знаний о познаваемом; мышление в этом смысле — оперирование знаниями для познания неизвестного);
- упражнения в познании разных объектов и явлений (для общего развития мышления) и особых (при профессиональном развитии).

Для эффективной работы по этим направлениям следует:

- подбирать в трудовые коллективы (в том числе педагогические) творческих людей, способных участвовать в совершенствовании деятельности организации²;

¹ От лат. *intellectus* — познание, понимание, рассудок.

² Не по правилу, практикуемому некоторыми горе-руководителями: «мне нужны не умные, а преданные», или для того, чтобы как-то выделиться: «чем темнее ночь, тем ярче звезды».

- создавать в семье, учебной группе, образовательном учреждении, трудовой организации благоприятные, стимулирующие условия, общую творческую атмосферу в образовательном, научном, производственном учреждении для проявлений ума и творчества работников, обучающегося, сотрудников;
- не допускать возникновения в группах атмосферы, когда дети, учащиеся или сотрудники опасаются проявлять ум и творчество из-за ожидания неприятностей (не обрывать грубо — «мал еще», «не учи родителя», «вы здесь для того, чтобы исполнять, а не думать», не поднимать на смех, не «наказывать за инициативу» — «внес предложение, вот и делай сам» и др.);
- обеспечивать всех широкой и правдивой информацией о происходящем и предлагать активно использовать ее в учебе, работе и жизни;
- принимать организационные меры, способствующие вовлечению людей в творческую, поисковую, созидательную, совершенствующую учебу, жизнь и труд, а также научно-исследовательскую (учебно-исследовательскую) работу; создавать временные или постоянно действующих творческие и инициативные группы для разработки предложений и инноваций, обмена опытом, встреч с творческими работниками, контактов с практиками, учеными, для осуществления научно-практического сотрудничества; проводить конкурсы предложений и научных работ и др.

В опыте развития мышления в разных учреждениях и организациях и с разными категориями обучающихся оправдали себя такие **организационно-методические способы**:

- обогащение обучающихся фундаментальными и прикладными знаниями («материалом» для мышления, без которого любое мышление не может быть продуктивным ни в учебе, ни в жизни);
- приучение обучающихся, работников к умственным напряжениям (преодолению умственной лени, нежеланию «работать головой», намеренным созданием интеллектуальных трудностей при особом стимулировании их преодоления и др.);
- поощрение творчества и самостоятельности в учебе и делах, вовлечение в учебно-исследовательскую, научно-исследовательскую, рационализаторскую, инновационную работу;
- неизменная ориентация учителей, руководителей занятий, начальников на активизацию мышления обучающихся при усвоении знаний, побуждение и приучение их не только слушать, но и думать, размышлять, осмысливать, понимать учебный материал, соединять со своим опытом;
- иллюстративно-объясняющий стиль изложения учебного материала, разъясняющий, доказывающий, убеждающий, подтвер-

ждаемый примерами, фактами, конкретными цифрами, проблемный, а не информативный (преподнесение готовых сведений и выводов с установкой только на запоминание);

- поиск в ходе изложения содержания ответов (с подключением обучающихся к такому поиску) на сложные и актуальные проблемы жизни и деятельности обучающихся (а не уход от них), конструктивность теоретических и практических решений (а не изложение общеизвестных общих положений, из которых ничего не вытекает);
- глубина, логичность, реалистичность, новизна, нестандартность, допустимая индивидуализированность и творчество в отборе содержания и самостоятельность в способах его изложения, придание ему где надо личностного характера (идущего от индивидуальности и личности педагога к личности и индивидуальности обучающихся; «разговор по душам»);
- изложение учебного материала живым, разговорным языком, а не чтением записей (как говорят, «конспект должен быть в голове, а не борода в конспекте»), стилем мышления вслух, с воодушевлением, подъемом, выраженным интересом и увлеченностью; обеспечение слежения обучающихся за процессом мышления и рассуждений преподавателя, с повторением его ходов и приемов, превращающим слушание в упражнения по научному мышлению, тренинг мышления;
- обеспечение твердого усвоения обучающимися основных понятий и терминологии по каждой учебной дисциплине и профессиональной деятельности и обязательно с точностью и богатством их научного значения;
- обучение приемам и способам анализа, выведения оценок, рассуждений и пр.;
- проведение специальных интеллектуальных упражнений (тренингов) по прицельному развитию отдельных качеств мышления, активизация их проявлений (широты, комплексности, систематичности, глубины, образности, логичности, аналитическо-синтетического характера, вероятностности, обоснованности, непротиворечивости, гибкости, скорости, находчивости, ясности, практичности, прогностичности, самокритичности и др.);
- практическое обучение приемам профессионального мышления, в частности педагогического;
- постоянное приучение к объективности, достоверности, обоснованности, доказательности, причинности мышления, умозаключений, выводов, оценок, предложений и исключению субъективизма;

- поощрение обучающихся к проявлению самостоятельности мнений и оценок, без слепой подражательности и при требовании обязательно аргументированного и доказательного обоснования их научными, ранее усвоенными знаниями;
- изучение основ методологии научного познания (обстоятельное в вузах), принципов познания и решения интеллектуальных и практических проблем; обеспечение системности и диалектичности мышления, научной строгости к операциональным компонентам мышления — интерпретации, суждениям, умозаключениям, сравнениям, индукции, дедукции и др.;
- ознакомление с основными методами научного познания — научного наблюдения, опроса, анкетирования, эксперимента, структурного и функционального анализов, ранжирования, шкалирования, систематизации, типологизации, статистического обсчета и др.;
- ознакомление с научными методами исследований и постепенное практическое обучение их применению в доступной в жизни и профессиональной деятельности форме (в вузах — вовлечением студентов в научно-исследовательскую деятельность кафедр);
- периодическое ознакомление с конкретными, новыми научными исследованиями и их результатами, относящимися в делу;
- требование к объективной оценке событий, мнений, результатов без негативизма (крайностей «черно-белого» видения мира, ситуаций и проблем), преодоление нетерпимости к другим точкам зрения, умение анализировать их, а «не переходить на личности»;
- обучение умению вести интеллектуальную дискуссию без эмоций, предосудительности, а объективно, с уважением к мнению оппонента, участвовать в коллективном «мозговом штурме» и др.

Педагогикой в сотрудничестве с педагогической психологией выполнены методические разработки и по развитию внимательности, памяти, образности представлений, воображения и других.

9.3. Жизнедеятельностное развитие

Гуманитарное развитие

Разум человека — социален по своему происхождению и сущности. Он возникает только в человеческом обществе, при помощи и под влиянием людей и развивается для того, чтобы человек мог жить в обществе по-человечески, и для этого нужно *его социальное развитие*.

Понимание социальной реальности человеком не одномерно. Различные ее грани, виды, сферы имеют свои особенности как объекты

и предметы познания и мышления, что требует от человека строить адекватные им мысленные модели и преодолевать своеобразные трудности на пути к овладению способностью делать это. Последнее связано, в частности, с развитием особых видов мышления, нужных и всем людям, и специалистам — социального, гуманного, демократического, этического, экологического, экономического, компьютерного, технического, математического, педагогического, психологического, военного и др. Это не метафоры, а особенности содержания, форм, операций, приемов построения соответствующих мысленных моделей реальности и ее понимания.

Если для образности воспользоваться современным компьютерным языком, то допустимо представить, что каждый вид мышления — это созданная в разуме человека особая программа, а их комплекс позволяет владеющему им переключаться в необходимых случаях с одной программы на другую, использовать их в сочетании и понимать действительность узко избирательно либо более или менее полно. Все зависит от того, какие виды мышления, т.е. «программы», созданы, развиты у данного индивида и какова их продуктивность. Социальная действительность особенно сложна для понимания и нужна во всей жизни каждому человеку, поэтому развитие этой грани его разума — объективная необходимость.

Современный человек для успеха в жизни обязан обладать всеми составляющими социального мышления, в частности **гуманитарно развитым мышлением**. Необходимость этого вытекает из того, что гуманизм выступает ныне:

- как *идеология*, заставляющая понимать, что все, что делается людьми на земле, должно подчиняться интересам людей, улучшению их жизни и только этому, а не превращать их в колесико развития экономики, производств, техники и удовлетворения амбиций власти;
- как *общечеловеческое мировоззрение*, основа морали, организации и жизни цивилизованного общества, в фокусе которого всегда находится человек и его жизнь;
- как *предпосылка обустройства* демократического и правового общества, призванного стоять на страже законных интересов, справедливости, прав, свобод и достоинства граждан;
- как особая группа нравственных и деонтологических профессиональных *норм, основ мышления и привычек деятельности и поведения* всех профессионалов, менеджеров, государственных служащих, предпринимателей.
- как *сверхзадача* деятельности любого профессионала.

Гуманитарное развитие сознания и мышления *начинается с изучения и глубокого осмысливания* теории гуманизма, понимания человечества, общества, людей, должной жизни среди них, ответственности за сохранность жизни на Земле, ценности и смысла своей жизни, необходимости ценить ее, жить по-человечески разумно, достойно, достигать максимума цивилизованности и самоосуществления, овладевать привычкой мыслить всегда гуманно и соответственно поступать в быту и на работе.

Гуманитарная развитость сознания нужна не только людям гуманитарных профессий, но и каждому человеку. Более того, она повышено необходима людям технических, экономических, финансовых, юридических — «негуманитарных» — профессий. Для них она выступает *противовесом* «зашоренному», профессионально-узкому, одностороннему мышлению, порождающему склонность видеть людей «техногенно», через маленькую «замочную скважину» личных и профессиональных интересов, игнорируя их жизнь и интересы. Такое мышление порождает умственную слепоту к социальным и гуманитарным аспектам и продуцирует «правильные» решения, которые обычно идут во вред людям. Оно уже признак профессиональной деформации личности, которая потом нередко расширяется и углубляется, дополняясь бездушием, жестокостью, бесчеловечностью, асоциальностью. Чтобы противовес действительно был противовесом, развитие гуманитарного сознания, подлинно человеческого, не может строиться по остаточному принципу, а должно занимать значительное место в учебных планах образовательного учреждения и в учебном времени, быть непрерывной и действенной линией в течение всей жизни и профессиональной деятельности.

Гуманизация сознания, мышления, повышение их регулирующей роли в поведении эффективно осуществляются при *усилении педагогической работы и развитии новых направлений ее*, обеспечивающих глубокое понимание всеми категориями людей, профессионалов:

- глобального единства современного мира («планетарного сознания»);
- важности взаимопонимания между народами, равенства людей вне зависимости от расы, нации, пола, религии;
- безусловной необходимости мира в мире, недопустимости возникновения войн («педагогика мира»), обеспечения всех видов безопасности жизнедеятельности («педагогика безопасности жизнедеятельности») человека;
- необходимости бережного отношения к сохранению, защите, бережливому использованию ресурсов природной сферы, накапливавшихся медленно несколько миллиардов лет и столь быстро, порой хищнически расходуемых ныне.

Гуманизм не может проникнуть глубоко в сознание и стать действенным путеводителем человека в жизни, если он реально не сопутствует его бытию в образовательных учреждениях, трудовых организациях, в быту. Он несовместим с распространением в них жестокости, насилия, бесправия, эгоизма, обмана, несправедливости и т.п.

Демократическое развитие

Развитому человеку для жизни в современном обществе надо обладать и **демократически развитым мышлением**, способностью жить в условиях демократии. По мировому опыту целевое развитие его происходит при обучении, постоянном разъяснении, напоминании, требовании людям следующих постулатов:

- *подлинная демократия — это власть народа*, обязанность государства и всех его институтов служить интересам всего народа, считаться с его мнением, интересами и ожиданием при принятии решений, его ответственности перед народом, подконтрольности ему деятельности органов власти, права избирать и смещать власть установленным законом порядком;
- свобода — не вседозволенность, ее границы обозначены законом, чтобы люди, пользуясь правом на свободу, не ущемляли такие же права других. Быть свободным — не только «иметь право», но и быть обязанным признавать такое же право за другими и не мешать им быть свободными. «...Здоровый дух демократии будет выглядеть однобоко, если понимать его как свободу от ответственности, — отмечал один из известных зарубежных теоретиков гуманизма В. Франкл. — Я люблю говорить, что статуя Свободы на восточном побережье США должна быть дополнена статуей Ответственности на западном побережье»¹. Свобода — не вседозволенность, права — не безответственность. Цивилизованное их понимание и исполнение определяются правилом: *моя свобода кончается там, где начинается и не нарушается свобода другого человека; мои права есть только там и тогда, где и когда я выполняю обязанности, предписанные мне законом, нормами морали и культуры поведения, преданностью Отчеству и его народу*. Не совершать дел, которые неизбежно сразу или со временем вызовут угрызения совести и которых придется стыдиться самому, родственникам, детям. Древнегреческий философ Демокрит писал: «Если даже ты наедине с собой, не говори и не делай ничего дурного. Учись гораздо более стыдиться самого себя, чем других»;
- пользуясь правом на свободу и учитывая требования гуманизма, люди должны самоограничивать свои права и нравственными нормами справедливости, добра, совести, долга и др.;

¹ Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С. 68.

- разнообразие (плюрализм) идей, взглядов, желаний, подходов, отношений разных людей не как недостаток общностей, а их достоинство, позволяющее принимать взвешенные на разных мнениях и оценках решения, как условие успехов;
- должно быть уважение и терпимость к индивидуальности, своеобразием других людей, терпимости и тому, что они имеют право быть несогласными, иметь свою точку зрения и интересы и это не всегда плохо;
- отношения к другому человеку (группе), отличающемуся своим мнением, интересами, занятиями, индивидуальностью должно быть ни как к врагу (не допускать возникновения «образа врага»);
- при столкновении с иными мнениями, решениям и поступками людей надо прежде всего понять их, разобраться в причинах, увидеть их достоинства, а не сводить все к недостаткам;
- надо искать точки соприкосновения и сближения с людьми с другими взглядами, интересами и стремлениями, а не пытаться сразу критиковать или переделывать человека, «обращать его в свою веру»;
- необходимо признавать право другого человека на удовлетворение своих интересов, проявление индивидуальных сильных сторон, индивидуальное развитие;
- пользуясь свободой, надо помнить, что право свободно выбирать решения и поступки сопряжено с ответственностью за них. Чем больше свободы — тем больше ответственности за индивидуальный выбор. Каждый пожинает плоды своих верных и неверных выборов. Каждый должен сознавать, что он сам создатель собственной судьбы и успеха. В условиях свободы некого винить за свои неудачи, кроме самого себя. Хочешь добиться успехов в службе, жизни, подчиняйся необходимости делать правильный выбор и др.

Со временем, в процессе многократных опытов реализации в жизни и учебе демократических норм мышления и поведения, у обучаемых формируются демократические навыки и привычки, демократизм как комплексное качество личности.

Демократическое развитие, естественно, не сводится к словесным методам, а в образовательных учреждениях — к введению каких-то специальных учебных дисциплин и курсов. Их надо осуществлять и практически, а способы этого прописаны даже в новых законах и нормативных документах по образованию. Для демократического развития студентов рекомендуется:

- строить управление в образовательном учреждении демократично, сочетая единоначалие и коллегиальность, расширять доступ к нему всех категорий работников, в том числе и обучающихся;

- предоставлять образовательным учреждениям самостоятельность в определении содержания педагогического процесса в соответствии с государственными образовательными стандартами, выбирать формы, порядок и периодичность промежуточной аттестации обучающихся, обеспечивать свободу посещения мероприятий, не предусмотренных учебным планом;
- вести преподавание с предоставлением свободы педагогическим работникам определять содержание учебных курсов в соответствии с государственными образовательными стандартами;
- предоставлять свободу обучающимся получать образование согласно своим склонностям и потребностям, право выбирать факультативные (необязательные) и элективные (избираемые в обязательном порядке) курсы, предлагаемые факультетами и кафедрами;
- поддерживать дисциплину на основе уважения человеческого достоинства обучающихся и педагогов, не применять методов физического и психического насилия;
- при организации и проведении различных форм занятий развивать демократические качества, установки, привычки и умения у обучающихся;
- предоставлять право обучающимся на свободное выражение собственных мнений и убеждений и требовать уважения своего человеческого достоинства;
- строить и совершенствовать в образовательном учреждении все в духе цивилизованной демократии (морально-психологическую атмосферу в нем; взаимоотношения преподавателей и обучающихся, руководства и преподавателей; стиль общения, принятие и исполнение всех решений, организацию и методы занятий и др.);
- развивать молодежный парламентаризм¹.

**Экономическое
развитие**

Экономическая основа жизни общества, специфика рыночной экономики, на которой базируется современная жизнь россиян, ставят каждого человека в особые условия, требуя от него специально развитого мышления и других качеств. По опыту мировой педагогики, раз-

¹ *Рекомендации по развитию молодежного парламентаризма в Российской Федерации*: Инструктивное письмо Министерства образования Российской Федерации от 24 апреля 2003 г. № 2 // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации: Высшее и среднее профессиональное образование. 2003. № 6. С. 39—52. Только цели и задачи молодежного парламентаризма почему-то не связываются в Рекомендациях с необходимостью и возможностью развития и воспитания студентов.

вание качеств для жизни и труда в условиях рыночной экономики считается обязательным для всех обучающихся старшей, высшей школы и взрослых — практических работников. В их комплексе (по опыту разных стран) называются:

- важность осознания своей жизненной карьеры с самообеспечением ее;
- умение дорожить рабочим местом, понимание, что оно не гарантировано пожизненно («делай все что хочешь, но не теряй работу!»);
- трудолюбие, добросовестное отношение к труду как средству обеспечения достойной жизни и самовыражения;
- проявления инициативности и предприимчивости во всех делах, а также целеустремленности, организованности, аккуратности, ответственности, настойчивости, упорства, деловитости (привычки доводить дело до конца и в каждом деле достигать наивысших результатов), надежности (репутация надежного человека и профессионала), находчивости, расторопности, морально-психологической устойчивости к неудачам, установки на здоровый образ жизни и др.;
- умение и привычка рассчитывать на себя (сформированные с ранних лет), на собственные силы и возможности, активность в зарабатывании средств для удовлетворения своих потребностей и соразмерения их с имеющимися средствами;
- экономическое мышление, способность и умение самостоятельно ориентироваться в сложных экономических и финансовых ситуациях, находить экономически, нравственно и юридически верные решения, приводить их в жизнь;
- способность анализировать, обобщать, идентифицировать, применять знания в изменяющихся условиях;
- экономность, бережливость (умение максимально экономно достигать требуемых результатов), умение вести экономические расчеты в пределах своей деятельности и личной жизни;
- профессиональная гибкость, непрерывное ее совершенствование, овладение новыми технологиями и профессиональными инновациями, а при необходимости — переучивание и овладение смежными и иными профессиями;
- навыки делового общения, общения в торговле, промышленности, бизнесе и коммерции, вежливость, этичность, умение понимать и учитывать интересы партнеров, надежность в сотрудничестве и др.;
- честность, совестливость, порядочность;
- способность работать в группе;
- знание домашней экономики;

- умение оценивать статистические данные в прессе, разбираться в экономических таблицах и графиках;
- умение критически оценивать информацию в рекламе и сообщениях телевидения, радио и печати;
- любознательность, умение добывать знания, приобретать навыки при доучивании и переучивании¹.

Считается, что в современной экономической жизни нужны определенные *деловые умения*:

- ставить перед собой реальные цели;
- рассчитывать последовательность движения к цели, не достигимой разовым усилием;
- анализировать ситуации и возникшие проблемы;
- выдвигать профессионально и научно обоснованные версии о происхождении проблемы и способах ее решения;
- предвидеть трудности решения проблемы;
- намечать пути и способы решения проблемы и сопоставлять их со своими возможностями (опытом, подготовкой, качествами, способностями, имеющимися средствами, наличным временем и др.);
- принимать решения, выбирая обоснованно одно из ряда возможных, рассчитывать этапы и методы выполнения, средства обеспечения, непосредственные результаты, возможные побочные и отдаленные последствия;
- самокритично оценивать правильность выбранного решения и расчета его выполнения;
- умение контролировать ход выполнения решения, оценивать достигаемые промежуточные результаты и успешность движения к нужному конечному.

За рубежом формированием этих умений начинают заниматься чуть ли не с первого класса.

Хорошие возможности развития содержит *включение студентов в специально организованную хозяйственную деятельность* (студенческие кооперативы, сберегательные кассы) и *общественно-производственную практику*, которые описывались в главе 6.

«Школа жизни» в рыночных условиях свидетельствует о серьезных деформациях в развитии личности, возникающих у многих людей, и особенно молодых. Помимо получившего распространение «монетарного сознания» отмечаются и иные. По мнению Н.Д. Никандрова, происходит развитие качеств собственника, в результате чего

¹ См. также: *Даринский А.В.* Экономическая подготовка школьников // Педагогика. 2000. № 3. С. 14–17.

уходят, становятся анахронизмом такие качества, как бескорыстие, альтруизм, желание помочь ближнему. Автор приводит интересные данные исследования ориентаций школьников. Ориентация на сферу торговли у них усиливается по мере падения успеваемости, т.е., чем хуже учатся дети, тем больше среди них желающих пойти на работу в торговлю. Оптимистично смотрящих на свое будущее больше среди хорошо успевающих, но их число падает от младших классов к старшим¹.

Перечисленные виды жизнедеятельностного развития не исчерпывают всех возможных его направлений.

9.4. Специальное (профессиональное) развитие

Основы специального развития

Необходимость специального развития определяется спецификой требований, которые предъявляют каждый вид труда и личные привязанности человека. Такое развитие чаще всего связано с определенной акцентуацией развития имеющихся отдельных качеств и их комплексов, например профессионального мышления, профессиональной наблюдательности, профессиональной памяти, профессиональной стойкости, профессиональной бдительности, музыкальных, художественных, артистических и иных способностей.

О значении специального развития свидетельствуют многочисленные факты жизни. Любой человек способен, например, слушать музыку и как-то оценивать ее, но он не улавливает и сотой доли того, что способен сказать о ней профессионал-музыкант. Обычный человек при виде пострадавшего и облитого кровью человека испытывает трепет, волнение, неприятные чувства, отводит глаза (нередко плачет, бывает и рвота), а врач-хирург делает операцию собранно, в полном самообладании и способен испытывать даже внутренний подъем. Два человека, рассматривающие одно и то же драгоценное украшение, видят разное: ювелир усматривает детали, которые не замечает обыватель, даже когда ему указывают на них. Перечень таких примеров можно продолжать до бесконечности.

Можно и нужно, готовя человека к какой-то деятельности в жизни, а также занимающегося ею, развивать важные для нее качества и способности. Выявлены общие организационно-методические особенности развития.

В о-п е р в ы х, обязательно *системное построение работы* даже по развитию отдельного качества (особенности, способности). Никакое

¹ Никандров Н.Д. Воспитание ценностей: российский вариант. М., 1996. С. 37, 61.

качество неотделимо от целостности человека. В центральной нервной системе есть области, ответственные за те или иные внешние проявления, например речи, слуха, зрения и др. Но они не отделены «китайской стеной» от других и функционируют в целостной системе мозга, и то, что происходит в одних областях (центрах), неизбежно отражается на других. Нужны формы, условия, методы, приемы, ориентированные на целенаправленное развитие желаемого качества (особенности, способности), но без сочетания их с другими — развивающими, обучающими и воспитывающими — на успешный результат рассчитывать трудно.

Например, нельзя развить профессиональную наблюдательность без понимания конкретным человеком ее значимости, при отсутствии мотивов к профессиональному росту и достижению высоких результатов в труде, без проявлений воли, настойчивости, без знания того, за чем наблюдать, без признаков проявления скрытых, малозаметных, но профессионально важных изменений в объектах и обстановке, без знания и овладения способами организации наблюдения, без развития внимательности, а во многих случаях и без специальной чувствительности зрения, слуха или другой.

Обязательна индивидуализация подхода: диагностика уровня развития качества у человека, особенностей его проявления (сильных и слабых сторон, деформаций), развитости других качеств, связанных с ним, и активное подключение к развитию качества самого развивающегося, превращение его в субъекта саморазвития.

В о-в т о р ы х, необходим *подбор упражнений, адекватных своеобразию и задачам развития конкретного качества (особенности, способности) человека*. Для физического развития нужны двигательные упражнения, для развития чувствительности — упражнения на активизацию ощущений, восприятий, чувств, переживаний, для развития воли — на преодоление внешних и внутренних трудностей, для развития интеллекта — упражнения на интеллект (а только физическими усилиями ума не развить). При индивидуальном подходе эффективны и упражнения, нацеленные на преодоление выявленных недостатков в развитости.

В-т р е т ь и х, оптимизация развивающих процессов происходит *при осмысленности* развивающих способов (операций, механизмов), их регуляции при выполнении упражнений. Повышенно важно это при застоях в развитии. При выполнении физических упражнений, требующих координации и ловкости (например, на гимнастических снарядах), осмысленный пооперационный контроль, оправданный в начале развития, отменяется.

В профессионально-техническом обучении проводились эксперименты с будущими судовыми механиками по обучению их диагностике неисправностей двигателя по специфическим шумам и звукам. Проводились они в двух группах с использованием магнитофонных записей. В первой обучающимся давали прослушать один из шумов и говорили, что это такая-то неисправность, запомните, потом давали прослушивать второй и опять говорили то же и т.д. Во второй группе после прослушивания каждого шума обучающимся давали задание: опишите (на бумаге) характерные его черты. После одинакового числа повторений в группах проверили результаты: озвучивали шумы и спрашивали, какая неисправность. Оказалось, что опознание шумов второй группой было в 3 раза лучше, чем первой. Эксперимент продолжили: в первой группе он осуществлялся прежним методом, а во второй после прослушивания очередного шума и задания описать его давали прослушивать последовательно другие шумы, каждый раз предлагая сравнить и описать сходство и различие. Опять после одинакового числа упражнений сделали проверку, и оказалось, что различия между группами увеличились в 5 раз. Эксперимент подтвердил важность осмысленности в развитии специальных слуховых восприятий.

В-ч е т в е р т ы х, в профессиональной подготовке, особенно проводимой непосредственно в практических организациях и на кратковременных курсах повышения профессиональной квалификации, следует делать ***акцент на ускоренную профессионализацию качеств***. При этом упражнения подбираются с максимальным приближением требований к реальным трудовым и жизнедеятельностным условиям.

Проводился педагогический эксперимент по развитию специальной оперативной памяти (кратковременного, но точного запоминания) у авиационных диспетчеров, нужной для безошибочного обеспечения управления движением самолетов по отметкам на экране радиолокационной станции. В экспериментальных группах в течение девяти месяцев проводились тренинги. В результате показатели оперативного запоминания перемещений самолетов улучшились в среднем на 39,5% (вместо трех «бортов» первично, обучающиеся могли работать уже с 12), в то время как в контрольных группах при стихийном научении улучшение составило только 6,6% (с трех до пяти «бортов»). В другом эксперименте наряду со специальным тренингом в экспериментальной группе проводилось развитие общих свойств памяти (запоминание разной по качеству информации) в обеих группах. По итогам девяти месяцев показатели развития специальной памяти, полученные в предыдущем эксперименте, подтвердились, в то время как показатели общей памяти возросли только на 22%.

Подобные результаты (улучшение в среднем на 350%) подтвердились и в более поздних экспериментах по развитию иных специальных качеств (наблюдательности, звукоразличению, профессиональной устойчивости), повышению требующихся в других видах деятельности.

Эти данные свидетельствуют о больших возможностях специального развития качеств в сравнении с усилиями по повышению общего уровня их, что важно для профессионального образования.

В-п я т ы х, нужна *не простая активизация, а повышенная, высокая, с напряжением*, что значительно сокращает сроки развития и повышает его качество.

Лет 50 назад в авиации в начале интенсивного обучения пилотов способу посадки самолета по приборам был применен методический «прием шторки». Первично обучение проводилось с инструктором, который в начале посадки давал команду: «Вести по приборам. За борт не смотреть!» Пилоты же, испытывая непривычные для них сложность и неуверенность, нет-нет да и поглядывали поверх приборов, ориентируясь визуально в обстановке. Обучение затягивалось. Тогда кто-то придумал темную непрозрачную тряпочку-шторку, которая после команды инструктора опускалась и делала невозможным подглядывание. Все чувства у пилотов обострились, приборная доска превратилась в единственный источник информации, оценок, правильности действий и решений. Сроки обучения сократились в 3 раза.

Идея, заложенная в этом приеме, стала применяться в других видах развития. Усиление активности развиваемого качества в ходе упражнений достигается «обрезанием» всех других источников информации, которые поступают человеку при реальных действиях: сужением видимости, надеванием повязки на глаза, затыканием ушей, ограничением движений и т.п.

В-ш е с т ы х, необходимо *приближение условий обстановки выполнения упражнений к реальным, моделирование реальных* жизненных и профессиональных. Есть два основных и взаимосвязанных пути моделирования экстремальных условий на занятиях.

Первый путь — *приближение внешних условий* занятий к реальным, т.е. воспроизводства внешней картины («лица») реальности. Это позволяет обучающимся в учебной обстановке больше ощущать себя участниками реальных событий. Внешняя картина создается выбором трудных условий места, времени, освещенности, имитацией предметов, явлений, факторов, свойственных реальным, особенно сложным, чрезвычайным, экстремальным ситуациям, организацией помех и препятствий в передвижениях, выполнении (проигрышем) действий с максимально возможным фактическим использованием техники, усложнением задач, имитацией противоборствующих сил, применением реальных средств защиты, инструмента и др.

Второй путь — *приближение внутренних условий*, т.е. воспроизводство на занятиях психических процессов и состояний обучающихся, максимально приближенных к тем, которые могут быть у них в ре-

альных, сложных, чрезвычайных, экстремальных ситуациях (воспроизводство «души» их). Нужно стимулирование, актуализация соответствующих побуждений, мыслей, переживаний, волевых и физических напряжений, решений, моральных норм поведения и др. Создание внешних условий способствует этому, но не решает задачу такого моделирования полностью, и нужны специальные усилия руководителя занятий, поддерживающие динамику событий, близкую к реальной.

Молодых специалистов учили тушению пожара. В стремлении создать его натуральную картину руководитель занятий поджег пропитанную горячим материалом тряпку, лежащую на металлическом противне посреди двора. Был солнечный летний день, но черный дым и языки пламени выглядели эффектно и естественно. «Тушить пожар!» По команде руководителя занятий пятеро обучающихся бросились за пожарным стволом, шлангами, стали их раскатывать, соединять, включили воду. Кто-то схватил огнетушитель. «Пожар» был ликвидирован за пару минут.

Внешне все было эффектно. Но реальное внутренне состояние обучающихся не соответствовало интересам полноценного формирования их умений и развития. Они действовали с подъемом, быстро, но весело, с шутками, прибаутками, брызгая друг на друга и с удовольствием повизгивая.

Не нужно быть специалистом, чтобы понять, что пожар — не шутка, а тяжелое душевное и физическое испытание для людей, сопряженное с опасением, страхами, удушьем, сильными температурными воздействиями, ожогами и т.п. Вот этого-то испытания на занятии не было, поэтому оно не стало для молодых специалистов поучительным уроком.

В-с е д ь м ы х, обязательно *варьирование условий*, которые активизируют и оптимизируют процессы, в ходе которых свершается развитие. В результате навыки и умения, формирующиеся при упражнениях, расширяются по диапазону проявления, все больше и больше приобретая признаки качеств.

В-в о с ь м ы х, развитие навыков и способностей достигается частым использованием *формы тренинга* с характерной для него методикой. После одного-двух подготовительных занятий с объяснением руководителем назначения тренинга, порядка и способов действий обучающихся наступает тренировочный цикл, когда разговоры сводятся к минимуму, а максимум времени отводится на упражнения.

Тренинги могут длиться от 8—10 мин до учебного часа. Кратковременные тренинги нередко включаются в структуру других практических занятий. При этом регулярность развивающих упражнений нарастает, что развивает эффективнее. Например, один 60-минутный тренинг в неделю хуже, чем шесть 10-минутных, проводимых каждый день. В последнем варианте тренинг в течение трех-четырех месяцев

повышает показатели профессиональной развитости качества (большинства из них) у обучающихся в 2—3 раза.

Например, для развития профессионального восприятия у обучающихся пригодны тренинги по развитию глазомера, ознакомлению с иллюзиями восприятия, определению источника звука, направления и расстояния до него, развитию точности восприятия времени; восприятию предметов на ощупь; ознакомлению со звуками ночью в городе, лесу, на дороге и обучению их идентификации. На местности обучающиеся упражняются в определении расстояний до разных объектов, высот объектов, роста людей, скорости движения транспортных средств, интервалов времени и др.

Для развития профессиональной памяти используются упражнения по запоминанию устно даваемых руководителем инструкций, устно и визуально предъявляемых адресов, фамилий, номеров автомашин, номеров телефонов, паспортных данных, дословных выражений собеседника, деталей сообщаемых фактов, фотографий и др.

Профессиональная общительность может развиваться с помощью упражнений по оценке ситуаций общения, выбору тактики общения, средств, личной позиции в разговоре, установлению психологического контакта, преодолению психологических барьеров и трудностей общения, визуальной оценке личностных качеств собеседника, его мотивов в общении, занятой позиции, линии поведения и применяемой тактики в общении и т.п.

Хорошие результаты дает использование специально подготовленных слайдов, диафильмов, видеофильмов, соответствующих записей для компьютеров, наборы реальных предметов.

Развитие на занятиях физической культурой и спортом

Научные исследования и практика систематических занятий физической культурой и спортом свидетельствуют о многогранном влиянии их на личность — не только физическом, но и широком развивающем, воспитывающем. Спорт — хорошее и полезное во всех отношениях занятие, особенно в молодости. Он отличается относительно легкой мотивацией человека к занятию им: стремлением к приобретению развитого тела; желанием стать мужественным и волевым человеком, укрепить характер, здоровье, испытать себя в трудном и достойном деле, быть частью дружного и увлеченного коллектива, самоутвердиться, улучшить даже материальное положение; вниманием к здоровому образу жизни. Положительное влияние особенно заметно при правильном педагогическом руководстве. Для этого надо¹:

- широко использовать соревновательные упражнения, причем каждый спортивный успех желательно отмечать;

¹ Родионов В.А. Влияние психологических факторов на спортивный результат. М., 1995. С. 101—102.

- строго требовать соблюдения техники выполнения при прогрессирующем утомлении или намеренно жестком сопротивлении спортивного соперника;
- использовать гандикапы, требующие от догоняющего повышенного волевого напряжения;
- действовать в более трудных условиях, чем на соревнованиях (на ограниченной площадке, с препятствиями, при жестком лимите времени);
- моделировать наиболее сложные условия реальных соревнований;
- проводить тренировочные занятия в условиях утомления и отягощения;
- ставить тактические задачи, требующие предельной мобилизации интеллектуальных и физических сил;
- проводить условные бои, схватки, игры с односторонним ограничением тактических возможностей (например, один из боксеров атакует только левой рукой; один из фехтовальщиков использует только защитно-ответную форму ведения боя; одна из футбольных команд передает мяч только в одно касание);
- требовать выполнения всех действий с максимальной быстротой;
- решать новые задачи «с листа», без предварительного заучивания;
- предлагать тренирующемуся на время роль лидера в команде;
- широко использовать командные соревнования и местные спартакиады, в которых отдельными спортивными коллективами выступают учебные группы, бригады, цеха, образовательные учреждения, воинские подразделения и части;
- обеспечить присутствие максимально возможного числа зрителей-болельщиков;
- сопровождать соревнования торжественным открытием и закрытием, ритуалами награждения победителей.

Установлено, что разные виды физической культуры и спорта развивают по-особому. Например, плавание, бег, лыжи, гребля, парусный спорт особенно хорошо развивают настойчивость, выдержку и самообладание; бокс, борьба, водные лыжи, слалом, прыжки в воду — решительность и смелость; волейбол, футбол, хоккей, баскетбол — инициативность, находчивость, упорство, коллективизм. В образовательном учреждении и профессиональной организации разумно развивать те виды спорта, которые нужны их профессионалам.

Н.В. Цзеню и Ю.В. Пахомовым разработаны организационно и методически своеобразные *психотехнические игры* для спортсменов¹, развивающие у них определенные качества. Идеи, заложенные в ме-

¹ Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотехнические игры в спорте. М., 1985.

тодику их проведения, оказались универсальными, поэтому с другим содержанием они пригодны для подготовки профессионалов¹.

Общие правила их таковы: обучаемые учебной группы разбиваются на пары; каждый в паре выполняет определенную роль; в следующих друг за другом упражнениях по командам руководителя занятий обучаемые в парах меняются ролями; после каждого упражнения проводится разбор и оценка правильности действий самими участниками пар; игры длятся до 10 мин, за которые можно исполнить четыре—восемь упражнений.

Игра «Немой». Одному из пары обучающихся («немому») выдается текст размером с полстраницы с описанием какой-то профессиональной или житейской ситуации. Его задача — жестами и мимикой (не издавая звуков) передать второму содержание текста. Задача второго — понять, а потом рассказать, что он понял. Цель игры: приучать первого обучающегося рационально и выразительно пользоваться мимикой и жестами, а второго — следить за партнером по общению, его жестами и мимикой, чтобы потом в общении с людьми использовать эту привычку и слушать не только слова. После игры проводится разбор, а затем игра повторяется с переменной объясненностей и на новом текстовом материале.

Ценность психотехнических игр в том, что они могут поводиться не только на занятиях по физкультуре, но и на многих занятиях других форм (для систематичности, чтобы они дали ощутимый развивающий эффект). Они не наносят ущерба основной теме занятия, ибо требуют всего 7—10 мин. Помимо непосредственной развивающей пользы они дают разрядку, некоторый отдых, повышают активность обучающихся на занятии.

Развитие отдельных профессионально важных качеств

Рассмотрение развития всех качеств не входит в задачу общей педагогики. Ниже в порядке иллюстрации методики приводится несколько примеров.

Повсеместно сейчас ценится развитость *коммуникативных качеств*, нужных для решения деловых задач и жизненных проблем. Их развитие ведется путем формирования умений: оценивать собеседника, предвидеть его намерения, отдавать себе отчет о занятой им позиции в разговоре и применяемых приемах; быстро, легко и по-деловому включаться в общение и переходить к сути разговора; слушать и проникать в смысл того, что порой неявно выражено в словах; понимать главное и

¹ См. например: Минжанов Н.А. Повышение профессионально-психологической подготовленности слушателей учебных заведений органов внутренних дел в процессе физической подготовки. Караганда, 1994.

второстепенное в разговоре, отделять словесную шелуху от важных высказываний; ясно выражать, интерпретировать, анализировать и резюмировать высказанные и выслушанные мысли; аргументировано защищать свою позицию и опровергать неприемлемые для решения профессиональных и своих задач предложения собеседника и др.

Чтобы развивать *готовность действовать решительно и эффективно в любой момент*, переходить от ожидания к действиям, быстро мобилизовать свои возможности, на занятиях применяются следующие методические приемы:

- проводятся регулярные неожиданные проверки готовности людей и групп действовать быстро и правильно (например, при пожарах) при имитации экстремальных (дым, огонь) условий и (или) объявлении внезапно возникшей обстановки;
- на фоне длительно сохраняющихся стабильных и спокойных условий «взрывным» образом внезапно создаются экстремальные;
- вводятся элементы внезапности по времени, месту, характеру, направлению, факторам;
- обстановка резко и значительно меняется;
- создаются условия, когда нет времени на подготовку, а действовать обучающимся требуется немедленно;
- увеличивается темп учебных действий, чтобы он соответствовал тому, который бывает в реальных, быстро протекающих ситуациях;
- применяется «рваный» темп действий по ходу выполнения упражнений: он то спокоен, потом повышается до максимального, опять спокоен и опять максимален;
- неожиданно создаются разные по характеру препятствия и усложнения («нет воды», «потеряна связь», «пропало электропитание», «вышла из строя техника», «получил травму и потерял способность действовать напарник» и т.п.);
- намеренно нарушается план занятия (для создания неожиданных ситуаций), известный или объявленный обучаемым перед его началом.

Студентам, курсантам, работникам, сотрудникам, воинам для действий в экстремальных условиях, когда много непредусмотренного и далеко не все идет по плану, нужны *находчивость, сообразительность, смекалка, «привычка к непривычному»*. Они формируются:

- постоянным разнообразием учебных задач и условий их решения;
- широким и частым введением элементов неопределенности обстановки, неполного понимания происходящего и его причин, отсутствием достаточной информации;

- созданием условий, когда обстановка не полностью ясна, информации о ней мало или излишне много (не понятно, что важно, а что не важно, что учитывать, а что нет), когда часть информации противоречива, неточна, устарела, а действовать надо;
- непредвиденностью возникающих задач, трудностей и условий;
- введением трудно предсказуемых перемен, при возникновении которых тем не менее действовать надо;
- выполнением людьми, с которыми совместно решается учебная задача, непонятных действий, предварительно обговоренных с руководителем занятий;
- созданием трудностей, при которых нельзя выполнять действия, отработывавшиеся ранее;
- постановкой необычных задач, возложением непривычных обязанностей и поручений, приучением самостоятельно, без подсказок и предварительной отработки, находить совершенно новые решения.

Людам в жизни нужны *решительность, смелость, активность, умение обоснованно рисковать*. Они развиваются у обучающихся не только созданием контролируемых учебных ситуаций с опасностью получения травм, угрозой здоровью, но и путем сохранности материальных ценностей, денег, оборудования, техники, вооружения, горючих и взрывчатых веществ. Основным стимулом при этом выступает также опасение получить низкую оценку по итогам занятия, проверки, экзамена, нанести урон личному достоинству, престижу, самоуважению, потерять уважения других, утратить авторитет, подвести коллектив и пр. Если руководитель занятий создает на занятиях примитивную, предельно упрощенную обстановку из-за боязни ответственности за возможные неприятные случайности (поломки, ушибы, травмы), то это в известной мере свидетельствует о недостатках его собственных управленческих качеств. Когда ответственность и риск непосильны для него в учебной обстановке, то при внезапном возникновении экстремальной он, вероятнее всего, окажется беспомощным перед их лицом.

Элементы опасности и риска, требующие смелости, решительности, стойкости перед ответственностью вводятся на занятиях также путем:

- создания обстановки, вынуждающей самостоятельно, без консультаций и получения одобрения старшего, руководителя, принимать решения и брать на себя ответственность;
- возникновения учебных ситуаций, в которых возможно несколько вариантов решений, очевидно предпочтительного нет, но срочно надо выбрать один;

- постоянного ограничения времени на оценку обстановки и принятие решений;
- отработки действий в экстремальных ситуациях, которые в реальности всегда бывают опасными: спасение «утопающего», вынос «ребенка» их горящего дома, нападение «насильника», «захват» транспортного средства «террористами», «вооруженная» борьба и др.;
- решения сложных задач в неблагоприятных условиях, чреватых возможностями срыва и неудач;
- значительных усложнений обстановки, приводящих к неудаче при первой попытке решения отрабатываемой задачи, а иногда и второй, если обучающимся не вносятся существенные коррективы в совершенствование действий;
- имитации сильного противодействия «противника» — умного, хитрого, активного, изворотливого, постоянно совершающего неожиданное и наказывающего за промахи, а не «играющего в поддавки»;
- имитации «потерь» — «выхода из строя» части сил и средств, руководителя, вынуждающего обучаемого действовать за двоих или брать на себя временно обязанности старшего;
- создания обстановки невыполнимости задачи во всем объеме и требования достигать максимально возможного в данной ситуации результата;
- выполнения действий, требующих определенной смелости, мужества, стойкости, самообладания: спортивных единоборств, акробатических прыжков, прыжков в воду с высоты, прыжков с парашютом, плавания на лодке при волнении моря (озера), преодоления водных препятствий на подручных средствах (плотах, досках, бревнах), лазания по высоким лестницам, прыжков через канавы или очаг огня, перепрыгивания через невысокие заборы, прыжков через спортивный снаряд — «коня» в длину, через «козла» при большом расстоянии между трамплином и снарядом, падения вперед прямым телом на руки, падение назад прямым телом на гимнастический мат, подушки или на руки страхующих, прыжков на батуте, упражнений на гимнастическом колесе, прыжков через «окно» размером 80 × 80 см, сделанное в щите и находящееся на высоте 70—110 см;
- имитацией задержек, необходимости напряженно ждать и быть любой минуту готовым к действиям и др.

Такие качества, как *стойкость*, *выносливость*, *мужество* (необходимые, в частности, и для жизнедеятельности при чрезвычайных об-

стоятельствах — землетрясениях, наводнениях, пожарах и др.), развиваются на занятиях:

- выбором для проведения части занятий неблагоприятных погодных условий, сложного или непривычного рельефа местности, темного времени суток;
- введением лишений, умышленным нарушением порядка обеспечения;
- проведением занятий с высокими физическими нагрузками;
- многократным повторением действий в высоком темпе и без предоставления времени на достаточный отдых;
- поручением совмещения обязанностей двух-трех человек, «выбывших» по разным причинам;
- доведением темпа до максимального с сохранением его в течение определенного времени;
- созданием высокого напряжения в ходе всего занятия, игры, учения;
- увеличением продолжительности напряженных учебных занятий;
- непрерывным наращиванием трудностей от занятия к занятию.

Развитие уверенности в себе, своих коллегах, в успехе происходит не только в ходе проведения описанных выше занятий, но и следующим образом:

- изучением опыта действий в профессиональных и сложных ситуациях определенного типа, фактов проявления самоотверженности и героизма, основанных на хорошей подготовленности людей, профессионалов;
- встречами с опытными работниками, побывавшими в экстремальных ситуациях (участниками ликвидации крупных аварий, боевых действий, тушения пожаров, ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций и пр.);
- достижением высоких личных показателей в овладении профессиональным мастерством;
- личным опытом фактического и успешного использования всех средств, предусмотренных к использованию в экстремальных ситуациях;
- наглядным убеждением обучающихся в надежности индивидуальных средств защиты;
- хорошей подготовкой по вопросам обеспечения личной безопасности;
- сплочением группы (коллектива) и развитием честных, доброжелательных, товарищеских, коллективистических отношений в нем;

- накоплением личного опыта действий в составе группы при решении трудных и приближающихся к экстремальным учебным задач;
- завоеванием личного делового и боевого авторитета руководителями, начальниками, командирами.

Формируя уверенность обучающихся в успех и в свои возможности, следует остерегаться появления легкомысленной самоуверенности, недооценки реальных трудностей, противников, «шапкозакидательства». Такое чревато утратой бдительности, беспечностью, прекращением работы над собой и, как следствие, серьезными проблемами и неудачами в реальных условиях.

**Обеспечение
занятий по развитию
качеств**

Развитие, как и практическое обучение, предъявляет повышенные требования к учебной базе¹. Без нее учителя, преподаватели, руководители занятий в практических организациях вынуждены использовать малоэффективные для развития словесные методы.

Распространенным видом обеспечения выступают специально оборудованные **учебные классы, кабинеты, лаборатории, спортивные залы**, в том числе и специализированные для обучения и развития отдельных групп навыков, умений, качеств, например общения, наблюдения. Все более широкое распространение приобретают *тренажерные классы*² (есть опыт использования в качестве их и специальных игровых автоматов). Нехватку помещений для создания специальных учебных классов инициативные руководители занятий компенсируют использованием элементов здания и прилегающей территории (лестниц, буфета, раздевалки, пропускного пункта, финансовой части); созданием учебных кабинетов на чердаках и в подвальных помещениях, переконструированных и отремонтированных специально для этого. Комплектация специальных учебных кабинетов включает: рабочие места для преподавателя и обучающихся, технические средства обучения (телевизор, видеоаппаратура, магнитофон, экраны и пр.), обучающие и контролирующие устройства на учебных местах (телемониторы, пульта управления, индивидуальные наушники и др.), наборы наглядных пособий (слайдов, видеофильмов, копий кинофрагментов, схем, фотоальбомов, фотографий), материалы для пе-

¹ См.: Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика. М., 2001. Параграф 6.4.

² См.: Платонов К.К. Психологические вопросы теории тренажеров // Вопросы психологии. 1961. № 4. С. 26—44; Психология профессиональной подготовки / Общ. ред. Г.С. Никифорова. М., 1993. Гл. 3.

дагогического и психологического тестирования, наборы методических материалов, библиотечку специальной и педагогической литературы, каталоги фильмов, средств наглядности, упражнений и места хранения средств.

Хороши специальные *учебные площадки* (их комплексы зачастую превращаются в учебные городки и полигоны), совмещающие в себе возможности и обучения и развития. Таковы, например:

- *спортивные площадки и тир*;
- *полигоны профессионального тренинга* (например, в юридических образовательных учреждениях часто создаются криминалистические полосы для обучения осмотру места происшествия, изъятия вещественных доказательств, снятия следов и т.п.);
- *психологические полосы препятствий* для развития качеств у спасателей, военных, сотрудников спецподразделений, милиционеров и др. Это 50—150-метровые, вытянутые в линию, расположенные друг за другом в 5—10 м учебные сооружения — заборы, завалы, канавы, качающиеся мостики, подземные лазы, водные препятствия с натянутыми горизонтально канатами для их преодоления, лужи для перепрыгивания, лестницы, небольшие домики, автомашины поперек линии движения и др. Они предназначены для успешного и быстрого преодоления при усложнении обстановки дымом, огнем, неприятными запахами, возможностями нападения «врага», заданиями по наблюдению хода перемещения и пр.;
- *специализированные площадки для эмоционально-волевого развития и подготовки к обеспечению безопасности жизнедеятельности* при экстремальных обстоятельствах (ОБЖ): пожарные лестницы разной высоты, наклона, конструкции и прочности (качающиеся); трех-четырёхэтажная стенка с проемами окон и балконами, местом по оказанию первой помощи; сооружения для спрыгивания с высоты 2—4 м; трапеция с подвешенными к ним 5—10-метровыми шестами, веревочными лестницами, вертикально подвешенными и расходящимися наклонно на 20—25 м канатами; 15-метровая «башня страха» с полого тянущимися от нее с разной высоты и в разные стороны спусковыми и страховочными устройствами на них и пр.; везде, где обучающиеся могут упасть и получить серьезную травму, используются песок, опилки, мягкие маты, водоемы, страховочные концы, солома;
- *макеты и учебные сооружения* — модели (в натуральную величину, возможно, из подручных легких материалов, фанеры, досок, бетонных блоков, кирпичей, списанных киосков, старых автома-

шин) перекрестка города (с расположенными по углам жилым домом, банком, магазином, дискотеккой, подземным переходом для обучения сотрудников милиции), офиса предприятия, высотного дома для тренировок пожарных, модель отсека судна для отработки действий моряков по борьбе за его живучесть, помещения таможни, контрольно-пропускного пункта и др. Сооружения на нем делаются обычно из подручных материалов в натуральную величину.

При поведении занятий на таких учебных площадках обязательны комплекс мер по обеспечению безопасности, страховке и присутствие медработника.

Практически обязательно использование *специальных учебных средств*. Получили распространение в практике развивающего обучения *средства наглядности*, о которых упоминалось выше. Например, полезны даже фотоальбомы с картинками изменения ситуаций, сделанными серийно с интервалами времени (несколько секунд, минут и больше). Обучающимся даются задания — отыскать наибольшее число сходств или различий. Пригодны для специального развития фонограммы с записями звуков, типичные для реальных условий работы и жизнедеятельности (в цеху, на улице, в толпе, на местах проведения соревнований, автомобильных трассах; ночного города, шорохов, стрельбы, бытового скандала, пожара, землетрясения и др.). Высокоэффективны учебно-тренировочные видеофильмы.

В них под номерами демонстрируются в течение примерно минуты кадры одного и того же типа (примерно 10—20 сюжетов). После каждого делается перерыв 30 с для выполнения заданий обучающимся (оценить, посчитать, описать, выявить и т.п.) — устных или с записью ответов. В заключение проводится разбор. Такие фильмы легко снимать самостоятельно по схеме: номер кадра, задание, сюжет, пауза для ответа.

Для приближения условий обстановки к реальным используется комплекс *средств имитации*, специализированный по профессионально-развивающему признаку.

Развивающая методика предполагает и проигрыши реальных ситуаций с участием *имитаторов* — специально подготовленных проводящих занятия лиц (имеются факты и привлечения артистов), которые имитируют поведение и действия партнеров по общению, взаимодействию, конкуренции, а также «противников» (например, агрессивных личностей, преступников).

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Дайте характеристику педагогического свойства развитости человека.
2. Что представляет собой развитие как педагогическая цель, система и процесс?
3. Как исторически возникла и совершенствовалась идея развития в педагогике?
4. Назовите и прокомментируйте педагогические принципы развития.
5. Охарактеризуйте развивающее обучение.
6. Каковы основы развития мышления?
7. В чем заключается гуманитарное развитие обучающихся и работающих?
8. Как осуществлять демократическое развитие обучающихся и работающих?
9. Что понимается под специальным развитием учащихся и профессионалов?
10. Что и как можно развивать при занятии человека физической культурой и спортом?
11. Как развивать такие профессиональные качества, как внимательность, память, организованность, воля и настойчивость в достижении целей, самообладание, стойкость, выносливость, работоспособность?
13. Каковы особенности обеспечения занятий по развитию профессиональных качеств?
14. Попытайтесь осмыслить, как ваше учение сказывается на развитии качеств, какие качества и в какой степени у вас развиваются? Сравните их развитость с тем, что было год-два назад, и с тем, что должно быть у хорошего профессионала и цивилизованного человека.

Библиографический список

- Гомезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М.* Возрастная психология: личность от молодости до старости. М., 1999.
- Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
- Деркач А.А., Кульмина Н.В.* Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М., 1993.
- Донцов И.А.* Совершенствование личности. М., 1984.
- Концепция развития и совершенствования. Развитие и совершенствование человеческого существа.* М., 1999.
- Коротов В.М.* Введение в общую теорию развития личности. М., 1991.

Кочетков М.В. Развитие творческой личности: принципы и направления совершенствования деятельности преподавателя в вузе правоохранительной системы: Монография. Красноярск: СЮИ МВД, 2003.

Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989

Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технологии игры в обучении и развитии. М., 1996.

Решетова З.А. Формирование системного мышления в обучении. М., 2000.

Роцак К. Психологические особенности личности в пожилом возрасте: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 1986.

Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика. М., 2002.

Шадриков В.Д. Способности человека. Воронеж, 1997.

Шадриков В.Д. Духовные способности. СПб., 1997.

Цукерман Г.А. Психология саморазвития. М.; Рига, 1995.

Якиманская И.С. Развивающее обучение. М., 1979.





Глава 10

ПЕДАГОГИКА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Мой друг,
Отчизне посвятим
Души прекрасные порывы...

А.С. Пушкин

Хотеть недостаточно, надо действовать.

И. Гёте

Когда начинаешь что-то делать, очень часто нет стопроцентной гарантии успеха, но, не действуя, вовсе ничего не добьешься. Дерзай с умом.

Автор

10.1. Человек как субъект-объект жизнедеятельности

Самоосуществление человека в современной жизни

И.Г. Песталотци принадлежат слова: «Лучшее, что можно сделать для людей, это научить их самим себе помогать». В прямом выражении современная педагогика пока это делает недостаточно. Обычно речь идет об участии человека в педагогическом процессе обучения и воспитания в качестве объект-субъекта при активном взаимодействии с ним педагога. Между тем педагогическая субъектность личности более широка: человек — субъект сотворения своей судьбы и самосовершенствования во все годы жизни.

Можно утверждать, что необходимость помощи педагогики человеку в самосовершенствовании и полноценном самоосуществлении себя в процессе жизни резко возросла в условиях демократии, свободы, правового государства и гражданского общества. Свобода выбора, в том числе и самореализации себя в жизни, — дилемма: провести ее достойно, уважая себя, чувствуя уважение и благодарность других и потомства, или растратить ее попусту и терзаться в зрелые годы мыслями об упущенных возможностях, слышать проклятия родственников и детей. Детям, юношам, даже многим находящимся в возрасте ранней взрослости, когда личный жизненный опыт еще мал, трудно понять разрозненную массу назиданий и поучений старших о жиз-

ненном пути и условиях его успешности, и в этом коварство эйфории молодости.

Свобода каждого заключается в гуманном и подлинно демократическом ее понимании, и это не либеральная трактовка с присущими ей лукавством по поводу права каждого учиться на собственных ошибках и высокомерным отношением к судьбам «неудачников», «заслуживших» свою жалкую участь. Метод проб и ошибок — единственный в жизни у животных, но не человека, имеющего большую возможность учиться у старших поколений, перенимать их опыт, не повторять ошибок, действовать разумно, использовать другие методы, предвидеть, упреждать события, заблаговременно готовить себя. Подлинный гуманизм и демократия цивилизованного человечества — это не либеральная свобода для крушения судеб в единственной и неповторимой жизни человека, не равнодушие к «заслуженным» горю, мукам, страданиям, разочарованиям, утрате смысла и веры в жизнь. Попав в «черную дыру» жизненных провалов и неудач, какая-то часть людей сможет найти в себе силы, чтобы выбраться из нее, стать сильнее, но со шрамами и ноющими рубцами в памяти и сознании. Однако значительная часть людей оказываются надломленными, продолжающими падать в «черную дыру», пускаясь во все тяжкие — социальную агонию нравственного разложения, правового безумства, пьянства, наркомании, ненависти и агрессии. Появление таких людей — не только трагедия каждого, гибель уникального индивидуального духа во Вселенной, но и ограничение свободы других, права их на уважение себя и своей жизни. Это и угроза будущему общества, и она тем больше, чем больше таких людей в нем.

Свободы для честных и цивилизованных людей также тем меньше, чем больше анархистско-либеральной свободы в поведении неполноценно социализированных людей, создающих неприятности и угрозы другим (близким, родственникам и всем гражданам). Делают они это своими извращенными интересами, потребностями и поступками (выставлением напоказ развращенности, бескультурия, необразованности, внешней безвкусицы в качестве предмета гордости при отсутствии действительных достоинств; пьянством, наркоманией, паразитизмом, иждивенчеством, сексуальными извращениями, социальными домогательствами — распространением надуманных штрафов и поборов, обмана, мошенничества, воровства, рэкета, шантажа, взыточничества, хулиганства, насилия, убийств и пр.), которые ограничивают реальную свободу всех граждан и разрушают надежды на лучшее будущее общества.

Проявления свободы индивидуализма, эгоизма и духовной примитивности активизируют сами по себе протест общественного сознания и социально-природосообразным образом побуждают нрав-

ственно здоровых и желающих быть подлинно свободными граждан не соглашаться с такими проявлениями «свободы развития» и поведения, не признавать права жить каждому так, как ему заблагорассудится, не считаясь с правами и свободами других. Люди начинают видеть и понимать причины такого поведения в недостатках не только деятельности государственной власти, но и педагогической работы в стране — в невоспитанности, недоразвитости, необразованности и недоученности многих людей

Подлинная демократия — это гуманизм, а гуманизм означает важнейшую обязанность каждого гражданина заботиться о достойной жизни и самореализации в ней. Это мудрость демократического государства и общества, их обязанность предупреждать серьезные, судьбоносные жизненные ошибки каждого гражданина, это помощь ему в овладении мудростью жизни — широтой, глубиной — и дальновидностью ее понимания и самоосуществления в ней.

Один из уроков опыта поколений: *свобода — это познанная необходимость, это не порхание по жизни, а подчинения своего поведения ее неумолимым законам*. Лжедемократические, демагогические крики о свободе без ее мудро-житейского, разумного, цивилизованного, научного понимания погружают людей, молодежь в сферу примитивных удовольствий и отводят их внимание от политики, от полноценной реализации своего права на участие в демократически организованной власти, в решении судеб страны.

Свобода человека есть познанная необходимость в личной цивилизованной социализации, в формировании психики, сознания, поведения, отвечающих уровню *homo sapiens* и *homo moralis*, личным интересам каждого, совпадающих в главном с жизненными интересами других людей и общества. Познанная необходимость — это обеспечение и его педагогической социализации (см. главу 4), возникновение и совершенствование педагогических свойств воспитанности, образованности, обученности и развитости с цивилизованными качественными характеристиками, выступающими личными показателями самоосуществления и личными гарантами удач в самоутверждении в жизни и достижении возможной ее вершины («акме»).

Ныне значительно больше, чем прежде, необходимо учить людей современной жизни, учить учиться у нее, держать ее удары, в любом возрасте оказывать им педагогическую помощь и поддержку.

Человек как субъект-объект самосовершенствования и педагогического взаимодействия	А. Дистервег писал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только воз-
--	--

буждение...»¹ Многие отечественные исследователи — А.И. Кочетов, Я.Л. Коломинский, А.Г. Ковалев, Л.И. Рувинский, И.Ф. Харламов² и др. — разрабатывали основы самовоспитания и совершенствования обучающихся.

Самосовершенствование — это «сам себе педагог», это педагогика, повернутая на себя и для себя. Это одна из наиболее действенных и продуктивных педагогических систем, когда она существует и функционирует правильно. Самовоспитание — самая надежная ограда человека от неблагоприятных влияний, создающая возможность к сотворению себя, сохранению независимости даже при неблагоприятных социально-педагогических условиях³ и способности выбирать свой, цивилизованный путь в жизни.

Педагогический подход к помощи человеку в самосовершенствовании исходит из понимания целостности его как единства **самовоспитания, самообразования, самообучения и саморазвития.** В отдельные периоды жизни, а также в индивидуальных случаях каждый из них может временно приобретать приоритетное значение.

Реальная жизнь с определенностью указывает человеку на необходимость не сетовать на обстоятельства, а *делать самого себя и свою жизнь, создавать свою жизнь через сотворение самого себя.* Самосовершенствование цивилизованных качественных характеристик педагогических свойств выступает **важной целью человека в жизни, программой «самосовершенствования через всю жизнь»**, а принятие и реализация ее знаменуют превращение человека в **субъект самосовершенствования, реального хозяина своей жизни, ее реального творца.**

Реальная жизнь принуждает общественное сознание обратиться к педагогическим проблемам совершенствования личности. Всем становится понятна роль социально-педагогических влияний реалий гуманизма и демократии в обществе, совершенствование которых происходит медленно, что создает значительные трудности большинству граждан. Важнейшая роль здесь принадлежит педагогике — той, которая реализуется в образовательных учреждениях, и той, которая должна приобрести силу, чтобы оказывать помощь взрослым в течение всей жизни. Педагогические учреждения, педагоги в современных условиях призваны быть в стране надежными **центрами, хранителями, носи-**

¹ Дистервег А. Собрание сочинений. М., 1961. Т. 2. С. 68.

² Кочетов А.И. Педагогические основы самовоспитания. М., 1974; Коломинский Я.Л. Воспитание себя. М., 1981; Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя. М., 1983; Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. М., 1984; Харламов И.Ф. Педагогика. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1990. По какой-то причине во многих учениках и учебных пособиях, изданных в конце XIX — начале XXI в., вопросы самосовершенствования и самовоспитания не освещались вообще либо были сведены к минимуму.

³ Рувинский Л.И., Кобыляцкий И.И. Основы педагогики. М.: Просвещение, 1985. С. 88.

телями, источниками, распространителями, защитниками подлинной гуманности, человеческих ценностей жизни, ее цивилизованности и достойного самоосуществления в ней каждого человека.

В реализации своей социальной, подлинно человеколюбивой миссии педагогика должна опираться на сильные стороны традиций жизни россиян, проверенных веками, их менталитет и культуру, дополненные новыми практическими решениями, отвечающими требованиям современности. Все это обязывает рассматривать проблему самосовершенствования каждого человека:

- как *индивидуально-личностную* — постановки им перед собой осознанной, сквозной, проходящей через всю жизнь особой цели, озабоченности ее достижением и принятием осознанных постоянных усилий по ее достижению;
- как *социально-педагогическую, общественную и государственную* — всяческого поощрения граждан к обучению в образовательных учреждениях и различных формах дополнительного образования и обучения; установления в стране порядка, при котором ценились бы и жили достойно люди цивилизованно воспитанные, честные, сочетающие личные интересы с интересами общества, образованные, развитые, подлинные профессионалы;
- как *профессионально-педагогическую* — помощи педагогических организаций и педагогов гражданам всех возрастов в организации и осуществлении самосовершенствования при налаживании педагогического взаимодействия с ними и сотрудничества в этой работе.

**Помощь в само-
определении человека
как субъекта само-
совершенствования**

С тех пор как предчеловек поднялся с четверенек, он стремился быть выше других живых существ во всем, прежде всего — превосходить их в разуме и морали. Величайшая задача каждого входящего в самостоятельную жизнь — стать достойным лучших образцов проявления человеческих достоинств, отличающих его от животных и варваров. Каждый *может*, и это *в его интересах*, использовать все возможности, чтобы *достигнуть вершины своего личностного развития*, которая, в свою очередь, *открывает ему богатые возможности* занять достойное место в сообществе людей, удовлетворять свои потребности и создавать материальные и духовные ценности, приносящие ему людское признание и личное самоуважение.

Люди нередко начинают самосовершенствование с подросткового возраста. У них возникает *потребность самоутверждения* среди сверстников, *подражания* какому-то примеру, реальному, виртуальному, литературному, сценическому «герою», развития важных, по их мнению, качеств. Это может иметь позитивное или негативное значение

(т.е. развитие может пойти по линии социальной, культурной, нравственной, интеллектуальной деформации). Положительными в детерминации изменений могут быть задачи: овладеть культурой родного языка, стать верным товарищем, всегда держать данное обещание, развить у себя смелость, преодолеть какую-то дурную привычку, не начинать (бросить) курить и принимать наркотики и др. Но сплошь и рядом берутся за пример те, что не заслуживают подражания, чему особенно способствуют образы, навязываемые молодежи с экранов телевизоров, подмостков эстрады, из видеофильмов. Бывает, что отрицательные внешние проявления принимаются за образец для подражания: грубость, недисциплинированность, правонарушения — за проявления «смелости», употребления табака, наркотиков, половая распущенность — за доказательство «современности», необразованность — за «ум» и пр.). И наоборот, добросовестная учеба, отличная успеваемость воспринимаются как проявления убогости «ботаников». Все это нуждается в пристальном внимании педагогов, чтобы оказать помощь в правильных выборах.

Одной из важнейших задач выступает установление педагогом активных партнерских отношений с человеком. Так, противодействие сводит любые усилия педагога почти на нет, нейтрально-благоклонное отношение приносит определенный результат, активное приложение сил, совпадающее с усилиями педагога в нужном направлении, удваивает, умножает успех. Поэтому необходимо, чтобы человек прежде всего занял *позицию субъекта самосовершенствования*, чтобы у него возникло желание самосовершенствоваться, а на этой основе он становится *психологически готовым к принятию помощи педагога*. Успешность работы педагога в достижении этого связана:

- с его авторитетностью;
- с установлением отношений, основанных на вере человека в искренность желания педагога помочь, в возможность установления доверительных отношений (неразглашения интимных сведений) и сочетающихся с желанием сотрудничать и принимать советы.

Ориентировка человека в самосовершенствовании заключается в разъяснении ему сущности самосовершенствования, его острой необходимости и высокой значимости, личной полезности, возможности осуществлении. Нужен искренний разговор о смысле жизни¹, поиске ответов на вопросы: зачем ты появился на свет? в чем смысл твоей жизни? кем быть и каким быть? как жить, что делать? каковы близкие и дальние перспективы жизни? Поиск ответа на них открывает человеку *главные ценности жизни*, становится *главной побудительной силой, основой жизненной стратегии*.

Уместно разъяснять, что реальность выполнения жизненных планов однозначно зависит от гармоничности и уровня личной педаго-

¹ См. подробнее: Столяренко А.М. Психология и педагогика. М., 2001. § 7.2.

гической сформированности, от успешности самовоспитания, самообразования, самообучения и саморазвития. Убедительными должны быть разъяснения, что никто за самого человека не может решить этих задач. Правильно сочетать индивидуальные формы с дискуссиями, опираться на факты жизни и кадры из фильмов, демонстрирующих упорную работу человека над собой, которая только и способна обеспечить достижение поставленной цели. Настойчивых усилий заслуживает формирование положительного общественного мнения в группе, коллективе по вопросам самосовершенствования.

Мотивация и стимулирование самосовершенствования — ключевой момент в переходе от слов к делу. Люди, даже понимая необходимость и полезность самосовершенствования для себя, нередко не находят сил, чтобы начать. Парадоксально, например, положение, когда все в образовательном учреждении стремятся помочь человеку, а он сопротивляется, не хочет, упускает возможности для личностного самосовершенствования. Поэтому надо в беседах приводить все новые аргументы в пользу практического осуществления самосовершенствования. Нужно, чтобы человек относился к самосовершенствованию не как к лозунгу, а как к содержательно и технологически четко понимаемой деятельности, вполне осуществимой и зависящей от выбора им своего дальнейшего жизненного пути.

Установлена зависимость работы над собой от планов жизни и побудительных сил. Чем выше социальная зрелость планов и мотивов студента, чем они долгосрочнее, тем выше достигаемые им в образовании и самосовершенствовании результаты. Жить с дальним прицелом, достигать еще большего, чувствовать себя все увереннее — значит верно выбирать ориентиры и дела на каждый день. Даже малые достижения на этом пути оказываются высотами, с которых видятся новые манящие горизонты и возможности. Вершины, казавшиеся вначале недостижимыми, оказываются близкими, порождают прилив сил, открывают не усматривавшиеся ранее возможности, укрепляют веру в себя и побуждают к новым достижениям.

Выбор и д е а л а — образа человека (конкретного или собирательного) с определенными достоинствами, который избирается в качестве образца для себя, имеет мотивирующее значение не только для подростков. У многих людей мотивирующим ориентиром может быть и а н т и о б р а з — тип личности, который саморазвивающийся человек категорически отрицает и на который ни в коем случае не хочет быть похожим. Педагогический опыт показывает, что такой образ воспринимается легче и влияет на саморазвитие не меньше, а часто более сильно.

Мотивирующими побуждениями к самосовершенствованию выступают *представления (мечты)* о желательном образе и уровне жизни, *индивидуальные притязания* к самовыражению и самоутверждению

в жизни, *мотивация достижений* (притязания на высокие достижения), *волевое стремление* к возможно быстрому и полному достижению желаемого. Все они заслуживают поддержки педагогами.

Хорошо побуждает *активизация самооценки и объективное ее осуществление*. Завышенная самооценка, самомнение убивают всякие намерения к самосовершенствованию. Задача состоит в том, чтобы побудить, научить и приучить человека:

- смотреть на себя самокритичнее и объективнее, судить по делам;
- оценивать себя и свои достижения в сравнении не только с тем, что было, а и с тем, что должно быть;
- сравнивать себя не с худшими, а с лучшими;
- осуществлять саморефлексию — размышлять о том, «как я выгляжу в глазах других», добившихся успеха в жизни людей (высокое мнение о собственном уме ничего не стоит; умен тот, кого другие считают умным).

Стоит прибегать к психологическому и педагогическому тестированию, оказывающему на людей обычно сильное и убеждающее впечатление, задавать письменные сочинения и рефераты с характеристиками героев, передовых людей, а также антигероев, с описанием должного облика профессионала, патриота, коллективиста и др., использовать самоанализ прожитой жизни и составление планов на будущее с их обоснованием, проводить групповую оценку членов групп, регулярные письменные аттестации с их разбором.

Мотивирующим образом на стремлении к самосовершенствованию сказывается *организация соревновательных отношений* в учебе, спорте, играх, поступках, творчестве, искусстве, музыке, пении, танцах и др. Эту же задачу решает систематическое проведение конкурсов «на лучшего» по выполнению разных действий, требующих определенных качеств.

Конкретизация и индивидуализация задач и содержания самосовершенствования — необходимый организующий элемент. Основой конкретизации, дифференциации и индивидуализации выступают общие характеристики воспитанности, образованности, обученности и развитости, описанные в главах 4, 6—9, адаптированные и дополненные задачами и индивидуальными особенностями данной личности. Полезно воплощение всего этого в личном плане самосовершенствования не для огласки и вывешивания, а для себя.

Обучение способам самосовершенствования — очевидный для педагогики путь превращения его в дело, причем эффективное. Он снимет и распространенный психологический барьер к практическому началу самосовершенствования из-за полного неведения того, как осуществлять это.

Самоуправление самосовершенствованием делается эффективным, когда человек:

- осуществляет постоянное *планирование своей жизнедеятельности* (возможен выбор: распорядок дня, список обязательных дел на неделю, на месяц, квартал, семестр, полугодие, год) с помещением плана, списка дел на видном месте, с отметками выполнения намеченного;
- разрабатывает и использует «*правила моего поведения*» в связи с решаемыми очередными задачами (например: «имей план на день», «не разбазаривай время, береги не час, а каждую минуту», «мой властелин — слово “надо”», «обещал, наметил — сделай, не сделал — спать не ложись», «поступай как...(образец, норма поведения)», «крепи волю, одерживай постоянно маленькие победы над своей ленью, временными привычками — не будь и пленником», «оцени прожитый день» и т.п.);
- обучен *приемам управления собой*: самоубеждения, самовнушения, самообязательства, оглашения самообязательства (товарищам, в коллективе), самостимулирования, самомотивации, самопринуждения, самоприказов, самопереключения, самоуспокоения, самоодобрения, самоанализа, самооценки, самокритики, самопоощрения, самонаказания;
- пользуется методом «Я сам» (см. § 6.3).

По желанию полезно вести и личный дневник.

Педагогическое сопровождение самосовершенствования заключается в реальной помощи человеку к началу самосовершенствования. В дальнейшем педагог приглядывается к признакам происходящих изменений в поведении человека и периодически, ненавязчиво интересуется, как он реализует намеченные планы, предлагает вместе проанализировать и оценить результаты, продумать способы интенсификации самосовершенствования. Подходя индивидуально, он дает человеку (ребенку, обучающемуся, сотруднику) поручения, требующие проявления тех качеств, самосовершенствование которых намечалось, рекомендует разнообразить виды деятельности, поощряет браться за трудные дела. В организации и руководстве самосовершенствованием разумно сочетать групповую и индивидуальную работу.

10.2. Педагогика профессиональной карьеры человека и самосовершенствования в ней

Профессиональная карьера и самосовершенствование

Профессиональная карьера — рост профессиональных достижений человека в течение трудовой жизни. Есть два вида карьеры: *личностная* — восхождение человека к высотам профессионализма, качества и результатов труда, самореализации себя в профессиональной деятельности и приобретение на этой ос-

нове признания людьми; *должностная* — продвижение по служебной лестнице вверх. Образно говоря, первая — карьера «вширь», а вторая — «вверх». Когда продвижение по должностям происходит естественно, на основе действительных успехов в повышении профессионализма, тогда должностная карьера безукоризненно моральна и заслуженна. Но бывает и иначе, и это *карьеризм*.

Профессиональная карьера — составная часть жизненной стратегии человека. Она цивилизована, надежна, заслуженна, когда основана на личностном росте, предметном и успешном самосовершенствовании, связана с упорным трудом, достижением реальных результатов, отношением человека к ней как к жизненному призванию. Неплохо, если она сопровождается и должностной карьерой, но есть люди, которые равнодушны к этому, понимая, что с повышением должности резко возрастает административная занятость, вытесняющая профессиональное содержание деятельности, и им это не нравится. Например, школьные учителя внешне занимаются одним и тем же 25—40 лет, но их карьера успешна, ибо содержательна, наполнена духовностью, любима ими и сопровождается ростом общественного признания, почетом, наградами, любовью многочисленных учеников. Осмысление человеком своей профессиональной карьеры, ее вида придает значимость текущим дням его жизни и направлению усилий. Несомненно, полезна педагогическая помощь в разъяснении нужности личностной карьеры (но не карьеризма), ее содержания, плана и способов.

Профессионально-личностное самосовершенствование студентов

Учебу в профессиональном образовательном учреждении правильно называют *первой профессиональной пробой*: каков студент в учебе, таким, скорее всего, он будет и профессионалом. Практика подтверждает, что те, кто в студенческие годы не научились самостоятельно работать над собой, редко становятся высококвалифицированными специалистами, успешными в карьере и жизни. Поэтому задача **профессионально-личностного самоформирования и совершенствования** приобретает для каждого студента такую пиковую остроту, какой она не была до и не будет, скорее всего, после в жизни. Учеба в профессионально-образовательном учреждении — решающее время и когда есть наиболее благоприятные условия, что зачастую недопонимается. Нередко эта педагогическая идея не находит должного отражения в организующих образовательный процесс документах как первоочередная и не решается целенаправленно. В образовательном учреждении полную силу призваны приобрести описанные в предыдущем параграфе направления работы, а также максимально задействован весь личностно-формирующий потенциал его, о котором говорилось в § 7.4.

Целесообразно намеренное и постоянное побуждение студентов к активному самосовершенствованию. Правильно поступают, когда в учебных помещениях и общежитиях вывешивают «Профессиональные портреты личности», когда об этом систематически ведут разговоры со студентами на занятиях, различных общих мероприятиях, в индивидуальной работе, при подведении итогов, когда организуют профессиональные конкурсы не только по знаниям, но и по проявлению личностных качеств, профессиональные игры типа КВН и т.п. Начинать надо при обучении первокурсников работе в вузе, обращая внимание на необходимость и способы самостоятельного развития общих и профессионально значимых личностных качеств. Оправдывают себя занятия в вузе, проводимые не только преподавателями, но и опытными профессионалами-практиками, старшекурсниками, недавними выпускниками, выезды в организации, где, возможно, после выпуска придется работать. Хорошо помогают молодым студентам памятки-методички с советами, которые вручаются в некоторых вузах.

Реализация планов самосовершенствования осуществляется различными *методами*: работа с учебной литературой; чтение художественной и другой литературы (чтение книг, особенно серьезных, — тренировка и развитие ума); создание личной библиотеки; ориентирование в потоке информации (посещение библиотек, чтение журналов, работа в каталогах и Интернете); беседы с опытными профессионалами и педагогом; дискуссии с товарищами; прослушивание и просмотр соответствующих задачам самосовершенствования телепередач, видеофильмов; работа на тренажерах; инициативное выполнение развивающих дел; посещение музеев, выставок, публичных лекций; посещение научных и научно-практических конференций; учеба на разных факультативах; посещения театров и спортивных соревнований и др.

Гармоничное самосовершенствование происходит при *разносторонней активности* студента: учебной, помощи товарищам, участия в жизни студенческого коллектива, в работе самостоятельных организаций, в управлении, культурном досуге, занятиях спортом, содействии местным практическим организациям, дистанцировании от всего малокультурного, морально неполноценного, вредящего здоровью и опасного для будущего.

**Профессиональное
самосовершенствование
взрослых**

Начальный «педагогический заряд», полученный человеком в первые 20—25 лет жизни, имеет колоссальное значение для последующего времени, но жизнь требует большего. Как уже говорилось, образованности и профессиональной обученности, даже если они формировались упреждающе, ныне хватает не более чем на пять лет. Концепция непрерывного образования

предполагает послевузовское образование, но оно относится обычно к официальным формам, да и осуществляется дискретно, а нужна непрерывность. Поэтому значение инициативности взрослого в активном самосовершенствовании резко возрастает.

Настрой и самоуправление педагогическим самосовершенствованием сопряжены с отчетливым пониманием человеком того, что с получением диплома об образовании учеба не заканчивается, а начинается новая, более суровая, сложная и ответственная школа труда и самостоятельной жизни. Возникшая в последние десятилетия конструктивная идея создать педагогику взрослых пока недостаточно воплощается в реальные теории и практические разработки, ограничиваясь возрастом студенчества. В действительности *структура общей педагогики взрослых* включает как минимум:

- 1) педагогику успешной жизни и самосовершенствования взрослых;
- 2) педагогическое обслуживание организаций и жизнедеятельности населения (педагогическая служба в обществе);
- 3) педагогику профессионального и непрерывного образования;
- 4) педагогику труда и профессиональной карьеры;
- 5) педагогику управления, менеджмента и работы с персоналом организации;
- 6) педагогику обеспечения безопасности жизнедеятельности (экстремальная психопедагогика).

Выпускник профессионально-образовательного учреждения уже с первых шагов сталкивается с необходимостью *педагогической адаптации к труду в организации*. Начало работы — резкая перемена в жизни, ибо учеба и практическая профессиональная деятельность сильно различаются по условиям, задачам, ответственности, содержанию, формам, нагрузкам, трудностям, требующимся результатам. Какой бы трудной не казалась учеба, практическая работа всегда труднее. Как бы ни хотелось поскорее кончить учебу и начать работу, надо отдавать себе отчет, что учеба продолжится и в ходе работы, что необходимо отказываться от учебных привычек, формальностей, шалостей, отговорок, оправданий (они никому здесь не нужны, нужно дело, конкретный деловой результат, поэтому требования категоричны), осуществлять освоение рабочего места, доучивание, а нередко и переучивание, подчинять поведение новым требованиям с новыми людьми. Трудности возрастают, если студент слабо готовил себя в профессионалы. При дальнейших сменах работы человеком, имеющим уже трудовой опыт, на новом месте надо тоже в чем-то доучиваться, от чего-то отказываться, что-то дополнительно изучать.

Ни одна организация, даже функционирующая в одном и том же сегменте социальной или экономической сферы, не похожа на другую. Меняются также техническое оборудование, технологии произ-

водства, состояние экономики, рынка, условия успешного маркетинга и пр., что каждый раз требует от работника самосовершенствования. Поэтому если в профессиональном вузе не сложились **привычка и потребность к непрерывному самосовершенствованию**, то их надо как можно раньше выработать взрослому.

Существует также **обучающее, развивающее и воспитывающее влияние самого труда** на работающего человека. Труд связан с объективной необходимостью многократного выполнения профессиональных действий и поэтому по механизму научения приводит к определенным изменениям у работающего.

Трудовая практика таит в себе и опасности возможной **профессиональной деформации личности работника**, особенно его воспитанности, развитости и обученности. Она бывает не всегда, но ее вероятность повышена:

- 1) в ряде профессий;
- 2) при недостатках индивидуальных характеристик работника;
- 3) при неблагоприятных социально-педагогических условиях рабочей среды и общества.

Широко известны факты злоупотребления служебным положением руководителями и предпринимателями, чиновников и сотрудников правоохранительных органов и др. Не все люди выдерживают испытания властью, но не все оказываются устойчивыми и к соблазнам неправомерного извлечения доходов из специфики своего труда. Суровым испытаниям подвергается воспитанность людей в условиях «монетарного одичания» общества, которая отказывает у части представителей даже самых гуманных профессий, в том числе врачей, педагогов и др.

В разных профессиях достаточно распространены деформации профессиональной культуры, искажений стиля, методов работы и профессионального поведения. Деформации обнаруживаются и в виде гипертрофированного (чрезмерно усиленного) развития одного-двух и более качеств человека, которые начинают доминировать и дисгармонизировать с другими, даже положительными. Таковы, например, появляющиеся со временем (иногда и после первых лет работы) властность, нетерпимость к возражениям, менторство (склонность к длинным и нудным поучениям), повышенная подозрительность и полное недоверие ко всем, черствость к бедам и страданиям людей, формализм (педантичное следование пунктам инструкций и доверие только к бумажкам), бюрократизм, жадность к деньгам и скупость, стремление мерить все с позиций материальной или финансовой выгоды, склонность к манипулированию другим человеком (навязыванию вопреки его желаниям определенных отношений и действий), консерватизм (отрицание необходимости новаций) и пр. Приобретенные на

работе деформации могут проявляться и вне ее, например дома, вызывая проблемы в семье.

К другим возможным регрессивным явлениям в процессе трудовой жизни относятся **профессиональные кризисы** и **профессиональное (должностное) «выгорание»** (человеку надоело и не хочется больше работать на данной должности, по конкретной специальности). Это переломные моменты профессионального становления, роста, достижения высот профессионализма, сопровождающиеся тяжелыми внутренними переживаниями. Такими кризисами, но не обязательными для каждого профессионала, бывают:

- *кризис профессионального становления при учебе* в профессиональном образовательном учреждении — сомнения (разочарования) в правильности избрания профессии, неуверенность в преодолении трудностей овладения ею, недовольство постановкой образовательного процесса или обстановкой в профессиональной среде;
- *кризис профессиональной адаптации* к практической работе после окончания образовательного учреждения — неудачи в адаптации к месту работы, самой работе, к коллективу, стилю управления менеджера или начальника, к новому образу жизни, разочарование в профессии;
- *кризис профессионального роста* после одного года — пяти лет практической работы — неудовлетворенность работой, незнание, как добиться более высоких результатов, растерянность от неудач, острая потребность где-то подучиться, появление семьи и сложности взаимоотношений с ней и др.;
- *кризис планов самореализации в профессии и самоутверждения с ее помощью в жизни* (бывает в возрасте 30—45 лет) — неудовлетворенность достигнутым материальным и социальным положением, переживание отставания в профессиональной карьере от своих сокурсников (работающих в своей или иных организациях), чувство имеющихся у себя и нереализованных пока возможностей, сетование на упущенные в прошедшие годы возможности, испытываемую нужду проявить себя дополнительно в чем-то другом.

Причины кризисов не абсолютно одинаковы, но чаще всего это противоречия между реальной подготовленностью специалиста и требованиями профессии, отставания от них, результат слабостей самосовершенствования.

Руководителям, менеджерам, сотрудникам кадровых служб, инженерам-педагогам и др. целесообразно разъяснять описанные особенности профессионального труда, предупреждать деформации и кризисы, учить обнаруживать признаки их, преодолевать связанные с ними трудности и помогать в профессиональном самосовершенствовании.

10.3. Педагогическое обеспечение жизнедеятельности взрослых

Педагогика в самообеспечении человеком своей жизнедеятельности

Педагогическое самообеспечение успешной жизнедеятельности человека *начинается с добросовестного овладения учебными программами в средней школе, профессиональном образовательном учреждении и качественного само-*

формирования общей и профессиональной воспитанности, образованности, обученности и развитости. «Юность — весеннее время человека, в котором засеваются семена на будущие годы жизни», — писал русский просветитель Я.В. Княжнин (1726—1793). «Урожай всегда таков, каков посев и уход» — гласит русская пословица. По выражению Мишеля Монтеня, «жизнь сама по себе — ни благо, ни зло: она вместилище и блага и зла, смотря по тому, во что вы сами превратили ее». Серьезные деформации педагогической сформированности личности, а особенно воспитанности, возникшие в ранние годы, чреваты серьезными проблемами во всей жизни и трудно исправимы.

Время взрослости — основное на жизненном пути человека, и успех его использования многими гранями соприкасается с неустанной работой по самосовершенствованию. Главное в ней — **цивилизованная стратегия жизни человека**, ее осознанный смысл — полная самореализация (достижение акме, максимально возможной высоты), самосуществление, самоутверждение, индивидуальное самовыражение и получение от этого высшего удовлетворения и самоуважения. Сделать это — значит выразиться в делах, которые нужны самому человеку, людям, России, которыми можно гордиться его семье, друзьям и потомкам¹.

Педагогически всесторонне и гармонично сформированная личность, к тому же постоянно учащаяся у жизни, способна и строить ее так, что *снижаются до минимума ее опасности и трудности, предупреждается, профилируется их возникновение*. Делать свою жизнь успешной и безопасной — значит осознанно строить ее с думой о будущем, с дальним прицелом, не откладывая главное на потом, подходя к каждому периоду как к главному, когда предыдущий, как на волне, поднимает успех последующего.

Важно готовить себя к тому, чтобы быть *самодостаточным* — независимым, не попрошайкой и потребителем, а созидателем жизни, производителем, уметь рассчитывать на себя, обладать возможностя-

¹ По Л.Н. Толстому, «чем больше человек дает людям и меньше требует себе, тем он лучше, чем меньше он дает людям и больше себе требует, тем он хуже». А с экранов телевизоров сейчас назойливо индоктринируется в мозг молодежи реклама «Бери от жизни все!».

ми для удовлетворения потребностей и соразмерять потребности с ними, быть нацеленным на выполнение долга перед другими (семьей, детьми, родителями) и способным самостоятельно преодолевать возникающие трудности. Надо не только развлекаться, но и делать дело, не спать, расслабляться и поглощать созданное другими, а напрягаться, создавать, производить. Судьба благоволит к тем, кто упорно учится у жизни и повышает свою самодостаточность, а значит, и жизнестойкость. Кто этого не делает, тот не многого достигнет в жизни.

Древнегреческий философ Демокрит писал о том, что наблюдается и поныне: «Наихудшее, чему может научиться молодое поколение, — легкомыслие. Ибо последнее порождает те удовольствия, из которых порождается порок». Я.А. Коменский четыре века назад писал: «Что такое красивый невежда, если не разукрашенный перьями попугай?» Цивилизованный человек прокладывает свои дороги радости к тому, что отвечает современным мировым духовным, культурным, материальным стандартам, ценностям достойной и обеспеченной жизни, подлинной любви (а не «занятиям любовью»), совпадающим с отеческими культурно-историческими ценностями. Важно, когда человек движим при этом не только холодно-рассудочным «надо», но и согревающим и зажигающим чувством «хочу».

Педагогически всесторонне и гармонично сформированная личность, к тому же постоянно учащаяся у жизни, способна *цивилизованно и разумно относиться к возникающим трудностям и преодолевать их*. Необходимо готовить молодежь и граждан к встрече с трудностями жизни и профессиональной деятельности, относиться к ним как к неизбежности, как к неотъемлемому спутнику жизни, даже как к ее норме, хотя и делать все, чтобы их было поменьше. Не бывает жизни из одних радостей или из одних горестей. Дорога жизни, которую каждый человек выбирает, прокладывается с ожиданием радости, но обычно это бывает путь «через тернии к звездам».

Не стоит преувеличивать и роль негативности жизненных неудач. Трудности, проблемы, риски, опасности, переживания — это не всегда плохо: радость после горести сильнее; удовольствие может расслаблять, а огорчение придавать силы; движение по трудному пути к цели, которая должна доставить радость, — уже радость; то, что для одного радость, для другого горе, и т.д. Не случайно в народе говорят: «Нет худа без добра», «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда», «За битого двух небитых дают».

Разумно не плакаться и не сетовать на трудности и опасности, а готовить себя к встрече с ними, учиться их преодолевать, осознанно управлять своим поведением, когда они наступают. Не преувеличивать значение неудач, не рассматривать их как «надгробный камень» себе, делу и решаемой задаче, а верить, действовать, искать, жить. Надо

научиться отличать неудачу от катастрофы, неурядицу от беды, частный промах от крушения личных планов; уметь видеть и успехи, достижения, а не заикливаться на неудачах. Помнить, что побежден лишь тот, кто признал себя побежденным. Прошлое нельзя изменить, но будущее всегда за нами, и его надо создавать своим умом, волей и руками. Опыт людей учит, что, даже когда человеку кажется, что будущего уже нет, что жизнь кончена, на самом деле она часто только начинается, и это обнаруживается вскоре после преодоления душевного кризиса.

Преодолевать трудности — не значит только терпеть. Человек, подготовленный к встрече с трудностями, владеет ситуацией, самоорганизует победу над трудностями, сам творит безопасность и успех, а пренебрегающий безопасностью и не готовящийся к экстремальным ситуациям жизни повышает вероятность стать их жертвой.

Педагогическая поддержка населения

Современная жизнь такова, что не всегда и взрослый человек, стремящийся к лучшему, способен упредить наступление неудач и кризисов и ему нужна именно педагогическая поддержка (помощь, содействие). Пока высшее образование в непедагогических вузах дает взрослому человеку лишь поверхностное представление о педагогике, причем школьной — для учителя, изучаемой к тому же нередко схоластически — в дефинициях, без связи с профессией, практикой и проблемами взрослой жизни (государственный образовательный стандарт по федеральному блоку учебных дисциплин также не предусматривает этого). Такая «компетентность для общего развития» мало помогает людям в жизни, вызывает к пересмотру и помощи при столкновении с *жизненными педагогическими проблемами*.

По небольшой части жизненных педагогических проблем взрослый человек *получает порой некоторую помощь*, далеко не всегда оказываемую и квалифицированную, в виде, например:

- советов родителей своим взрослым детям;
- бесед со вступающими в брак;
- бесед с будущими родителями перед появлением первого ребенка;
- помощи школы родителям в работе с детьми;
- обучения на рабочих местах мастерами, бригадирами, руководителями групп путем личного примера, инструктирования, советов, разборов, замечаний, требований;
- помощи наставников, прикрепляемых нередко к новому работнику;
- влияния трудового коллектива, помощи коллег по работе, общения с ними, примеров для подражания и др.;
- организации кадровой службой занятий по повышению профессиональной квалификации и др.;
- мер руководства по поддержанию организационного порядка и культуры в трудовом коллективе.

По многим жизненным проблемами педагогического характера, требующим хорошей педагогической подготовки и квалифицированных консультаций, взрослый человек педагогической помощи обычно *не получает*. Как правило, это проблемы:

- *социальной педагогики демократического государства и гражданского общества* — право и обязанность каждого гражданина участвовать: в институтах гражданского общества, в педагогически эффективной работе с молодежью, с гражданами, ведущими социально неприемлемый образ жизни; в оказании помощи гражданам, попавшим в беду и обладающим вредными привычками; в получении образования; в укреплении семьи; в улучшении правовоспитания, повышении культуры, нравственности и воспитывающего характера быта, досуга, здорового образа жизни; в защите природы, общественном контроле за деятельностью средств массовой информации и т.д.;
- *гражданского воспитания и педагогического совершенствования личности* — в повседневной жизни, в общении и взаимодействии с людьми, при разрешении жизненных проблем, при помощи другим в личном педагогическом самосовершенствовании, педагогической помощи молодежи;
- *профессиональной педагогики* — педагогические аспекты профессиональной работы, так или иначе связанной с людьми (преподаватели профессионально-образовательных учреждений, социальные работники, руководители, менеджеры, сотрудники кадровых служб, правоохранительных органов, офисов, врачи, телефонисты, коммерсанты, предприниматели, торговцы, журналисты и др.);
- *социальной педагогики* — необходимость понимания того, как он, его работа и работа организации оказывают педагогическое влияние на граждан, как общество и государственные структуры влияют на него и его работу;
- *педагогики организационного поведения* — элементарная компетентность в педагогической оценке людей, групп, трудовых коллективов, в освоении норм поведения в них, построении взаимоотношений и поведения, умении удовлетворять свои интересы без ущерба для других, избегать профессиональной деформации и кризисов;
- *профессиональной дидактики* — грамотное проведение занятий с работниками по поручению руководства, обучение работников на рабочем месте, а также способам самообучения на работе;
- *педагогики управления, менеджмента, коллектива* — работа с подчиненными при назначении на должность руководителя;

- *педагогики обеспечения безопасности жизнедеятельности* — необходимость постоянно повышать свою безопасность дома, на улицах, на работе и действовать уверенно в экстремальных ситуациях, помогать в трудностях другим.

Понимание острой потребности в педагогическом содействии взрослым людям в процессе их жизни обязывает к поиску и использованию возможностей для *развертывания в стране системы педагогической поддержки населения*, не ограничивающейся образованием.

В.Г. Бочарова относит к предмету социальной педагогики процесс «педагогического влияния на социальные взаимодействия индивида в течение всех возрастных периодов жизни в различных сферах микросреды, многоплановой социальной жизнедеятельности и отношений». По ее мнению, «социальная педагогика всегда предполагает соучастие, сотрудничество, побуждение человека к инициативе, действию, самопомощи, решению проблем личных и семейных, ближайшего окружения, общества в целом... Она рассматривает цели, содержание, способы и средства влияния на поведение и на отношения человека в обществе, в различных условиях социальной среды. В этом смысле она интерпретируется как педагогика социальной деятельности».

В.Г. Бочарова делает вывод: «Итак, социальная педагогика нацелена на преобразование окружающей среды, создание гуманных, духовно-нравственных отношений в социуме, поиск механизмов педагогически компетентного влияния на социальную практику, в том числе на профилактику кризисных ситуаций, а также на повышение качества жизни людей»¹.

Работа по педагогической поддержке соответствует нынешнему уровню человеческой цивилизации, условиям современной жизни людей, необходимости реализации на деле принципов гуманизма и демократии, а также современным возможностям общества. Начала ее у нас уже есть. Таковы, например, уже созданные и разнообразные по статусу и профилям центры и объединения социокультурной, социально-педагогической и реабилитационной направленности. К 2004 г. в стране сформировалась развитая сеть учреждений социального обслуживания², выполняющих функцию охранно-защитной превенции

¹ Бочарова В.Г. Социальная педагогика: диалог науки и практики // Педагогика. № 9. С. 4, 5, 9.

² Плоткин М.М. Социально-педагогическая помощь детям из неблагополучных семей // Педагогика. 2000. № 1. С. 47—51; Зезина М.Р. Система социальной защиты детей-сирот в СССР // Педагогика. 2000. № 3. С. 58—67; Беличева С.А. Профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних // Юридическая педагогика / Под ред. В.Я. Кикотя и А.М. Столяренко. М., 2004. С. 687—707. Число организаций этой системы к 2004 г. достигло 3000 единиц, и для них открыты факультеты, готовящие социальных работников и социальных педагогов, в организациях введены штаты социальных педагогов.

безнадзорности и преступлений. Они решают задачу оказания комплексных мер социально-правовой, психолого-медико-педагогической помощи и поддержки детей и семей группы риска. Сообщается, что у нас сейчас зарегистрировано более 60 тыс. общественных некоммерческих, в том числе благотворительных, организаций (из них только в Москве 20 тыс.), в которых работает около 2 млн человек¹.

Заслуживает распространения зарубежный опыт «общинного обучения»². Он понимается нередко очень широко, вплоть до любой помощи — «стремления оказать услуги как можно более широкому кругу людей». Это обучение проводится на неформальной (как правило, безвозмездной) основе в группах, проживающих на одной относительно небольшой территории (даже в селе, поселке), занимающихся каким-то схожим делом, имеющих общие жизненные интересы, испытывающих определенные психологические и педагогические трудности (безработные, бездомные, осужденные, трудные подростки, инвалиды, лица с вредными привычками и желающие отказаться от них, лица «третьего возраста», нуждающиеся в повышении своей осведомленности в каких-то вопросах жизни и труда). Оно организуется инициативно людьми с активной гражданской позицией, педагогами, социальными и образовательными учреждениями в форме благотворительности. Это своеобразная форма «народных курсов повышения квалификации» населения, дополнительного обучения, в котором очень нуждаются люди всех возрастов во времена быстрых и радикальных перемен.

Обеспечению развития системы педагогической поддержки населения служат подготовленные в последние годы Государственным НИИ семьи и воспитания популярные пособия: «Семейная психология в центре психолого-педагогической помощи», «Консультирование детей в психолого-педагогическом центре», «Содержание и организация деятельности центров психолого-педагогической помощи населению», «Содержание и организация деятельности центров экстренной педагогической помощи: телефон доверия», «Психологическая помощь пострадавшим от семейного насилия», «Научно-методические основы первичной профилактики детской наркомании», «Социальный патронат семьи в системе социального обслуживания», «Семейная группа (замещающая семья) как новая форма социального обслуживания несовершеннолетних»³.

¹ Лавриненко Л.Я. Благотворительная деятельность в сфере образования: состояние и перспективы // Педагогика. 2003. № 2. С. 28—33.

² Обычно переводится как «общинное образование», но по существу это обучение. См., например: Митина А.М. Концепция общинного образования в зарубежной андрагогике // Педагогика. 2003. № 7. С. 104—109.

³ Дармодехин С.В. Государственный НИИ семьи и воспитания: потенциал и динамика развития // Педагогика. 2003. № 2. С. 89—98.

В целом инфраструктура государственных, общественных и частных организаций педагогической поддержки населения находится в стадии зарождения и заслуживает дальнейшего интенсивного развития. Такая инфраструктура представляет собой часть гражданского общества и способна вовлечь в различные направления педагогической поддержки миллионы граждан, конструктивную силу которых трудно переоценить. Необходима и расширенная подготовка специалистов — социальных педагогов по разным вопросам поддержки.

10.4. Педагогическое обеспечение безопасности жизнедеятельности

Помощь в экстремальных ситуациях и в постэкстремальный период

Свою роль в помощи и поддержке играет и экстремальная подготовка населения. Сложные педагогические задачи поддержки людей возникают в обстановке экстремальных ситуаций и после них. Пока преобладают меры психологической поддержки, но необходимы и педагогические, определенный опыт которых есть.

В экстремальных условиях к педагогическим мерам обеспечения и поддержки, использовавшимся у нас и за рубежом, относятся¹:

- пример уверенного поведения всеми категориями руководителей, начальников, командиров;
- напоминание людям о необходимости поддерживать друг друга, проявлять внимание к слабым;
- постоянные разъяснения людям, как вести себя в сложившейся обстановке, обучение правильным действиям на местах и предупреждение ошибок;
- расстановка стойких людей, направление их на трудные участки и прикрепление их к нуждающимся в поддержке и помощи;
- проведение разборов и обсуждений способов дальнейших действий при временном ослаблении напряженности обстановки и в перерывах между действиями.

В постэкстремальный период (по окончании экстремальных событий или вывода людей из их зоны) педагогическое обеспечение носит более развернутый и длительный характер. Приходится считаться с тем, что у переживших экстремальные ситуации остается «экстремальный след» в памяти. Причем у слабых и неподготовленных он носит негативный характер в виде так называемого посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), депрессий, неврозов, более сложных психических заболеваний, а также утраты здоровья, получе-

¹ См. подробно: Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика. М., 2002.

ния инвалидности, происходящей социальной дезадаптации (утрата или снижение трудоспособности, пьянство, распад семьи, разочарование в жизни, прекращение работы, суицид и др.). По статистике, число людей с негативными проявлениями колеблется от 1,5% (у профессионалов) до 80% (у неподготовленных граждан), а последствия — от 2 ч до шести месяцев, а иногда и дольше. Сейчас работу с людьми, пережившими экстремальную ситуацию, выполняют в основном врачи, психиатры, отчасти психологи, но не педагоги. Это не отвечает реальным потребностям и возможностям помощи им.

Постэкстремальная работа ведется поэтапно, особенно показательно с силовиками, возвратившимися из мест экстремальных событий (подобных антитеррористической операции в Чеченской Республике).

Э т а п в с т р е ч и (первые пять—семь дней) имеет важное воспитательное и восстановительное значение, так как фиксирует важный социальный и профессиональный факт: воины, сотрудники правоохранительных органов возвратились с трудного и опасного задания, они честно выполнили свой долг перед Россией, подвергали опасности свою жизнь, а часть их отдала ее; они проявили мужество и смелость, преодолевали страх и переносили лишения, проявили умелость в тяжелейших условиях; это герои, заслуживающие признательности, почета, уважения и заботы о них. У возвратившихся есть ожидание такого понимания и признания гражданами, руководством, властью. Реальное проявление их при встрече дает возвратившимся ожидаемую радость. Они не вправе быть обижены, не должны испытать чувство разочарования, не ощущать себя ненужными, неожиданными и непонятыми, и их ожидания должны оправдаться¹. Именно эта *социальная, патриотическая, нравственная, профессиональная, психологическая сущность ситуации возвращения* обязана с самого начала пронизывать всю постэкстремальную работу. Поэтому лучше всего, если последняя начинается оптимистично, с радостей, торжеств, благодарностей. В число педагогически значимых мер при этом входят:

- торжественная первая встреча возвращающихся на вокзале, аэродроме, в воинской части с участием руководства, представителей власти, общественности, членов семей, оркестра;
- торжественные мероприятия — общие собрания личного состава, поощрения отличившихся; встречи с населением и представителями разных организаций, со школьниками, студентами с отчетами и рассказами возвратившихся о выполненном в сложных и опасных условиях долге; трудящейся молодежью; вечера

¹ На большую воспитательную роль наслаждения людей радостью достигнутого, потребовавшего от них самоотдачи, большого труда, лишений, добросовестности, и обязательность для педагога специально организовывать такую радость людям после окончания каких-то дел, особенно трудных и значимых, впервые указал А.С. Макаренко.

- отдыха, концерты с приглашением членов семей, представителей организаций, предприятий города, области, республики;
- мемориальные мероприятия («никто не забыт, ничто не забыто») — почетно-торжественное захоронение погибших, вечера памяти, религиозные обряды, занесение имен погибших на плиты и др.;
- посещение раненых в больницах и госпиталях и окружение их заботой и вниманием;
- решение неотложных вопросов обеспечения возвратившихся всем необходимым для успешного восстановления сил;
- беседы с семьями возвратившихся для содействия восстановлению их сил и предупреждения возможных отклонений в поведении;
- повышенная забота о семьях тяжело раненных и погибших.

Такая работа выполняет педагогическую роль яркого и впечатляющего урока патриотизма, реального гуманизма, существующей в жизни духовности. Он полезен возвратившимся, но не менее важен для населения, для молодых людей и граждан.

В конце второго этапа (восстановления сил) и на третьем (включения в деятельность, т.е. через 15—25 дней по возвращении) начинается и проводится с нарастанием воспитательно-обучающая работа по извлечению выводов и уроков из пережитых и преодоленных «возвращенцами» экстремальных трудностей. Экстремальный (боевой) опыт имеет повышенную ценность, и не изучить его, не сделать выводы — огромное и непростительное упущение. Заложенные в опыте педагогические возможности используются практической совместной работой «уроки и рекомендации», организацией обмена опытом, устранением обнаруженных пробелов в подготовке, освоением новых, более совершенных способов действий в аналогичных и иных экстремальных ситуациях.

Правовое воспитание и виктимологическая подготовка

Высокий уровень преступности в обществе создает опасности всем честным людям. Еще большие опасности несет человеку уголовное наказание, лишение свободы. Осужденному судом приносит огорчения не только утрата свободы, разрушение планов жизни, но самое тяжелое — среда осужденных, нравам и обычаям которой свойственны беспредельная аморальность, жестокость, растаптывание личного достоинства человека. Жизнь в ней для более или менее нормального человека физически и психологически невыносима и нередко надламывает его. Об этом стоит говорить и потому, что молодежная преступность составляет около 70% ее общего роста в стране и возрастает ежегодно на 10%. Обычно половина совершивших преступление в этом возрасте становится на преступный путь до конца жизни.

Береги честь смолоду — это относится к необходимости каждому подростку, юноше, девушке, молодому человеку никогда и нигде не

вступать в конфликт с законом, ни под каким предлогом, даже при полной уверенности в правовой безнаказанности. Закон есть закон. Закон не путы, а благо, он не мешает, а охраняет, он не нападает, а защищает. Уважая закон, человек вправе требовать, чтобы закон, в свою очередь, защищал его от несправедливости и зла.

Чтобы переломить правовую ситуацию в стране, нужен комплекс разнообразных мер, среди которых педагогике принадлежит ответственная роль — *создание целостной системы правовоспитания граждан* начиная с дошкольных учреждений. Педагогика, к сожалению, пока мало готова к этому, ибо разработка проблемы правовоспитания ведется слабо¹.

Есть еще один аспект обеспечения безопасности граждан, связанный с феноменом *виктимности*. Опасности вообще создаются не только окружающим, но и ошибками людей. Установлено, например, что жертвами преступлений чаще становятся люди молодые, не обладающие опытом жизни, некомпетентные в вопросах причин и условий совершения преступлений, пренебрегающие предупреждениями, плохо разбирающиеся в людях, неосторожные, неосмотрительные, рискованные, азартные, с хорошими внешними данными, выглядящие материально обеспеченными или доступными для посягательств на них, с вызывающими и дразнящими манерами поведения, чрезмерно доверчивые, легковверные, неразборчивые в знакомствах, посещающие часто криминально опасные места и мероприятия (пирушки, ночные гуляния и пр.), остающиеся вдвоем в комнате или темноте, выбирающие опасные маршруты передвижения, проявляющие слабость и беспомощность, злоупотребляющие спиртным и наркотиками, падкие на обещания легкого выигрыша, жадные и др.

Совокупность относительно устойчивых особенностей личности и поведения человека, определяющая его возможность превратиться в жертву преступления, в криминологии (учении о причинах и условиях совершения преступлений) именуется *виктимностью*, а поведение будущей жертвы, провоцирующее преступника, — *виктимным*. Высокая виктимность — высокая вероятность стать жертвой. В интересах каждого человека снижать свою виктимность, предупреждать виктимное поведение путем проведения в и к т и м о л о г и ч е с к о й п о д г о т о в к и, обучения способам обеспечения личной безопасности². Это предполагает:

- вооружение граждан знанием феномена виктимности: роли виктимного поведения и его составляющих — личных качеств и по-

¹ См.: *Юридическая педагогика* / Под ред. В.Я. Кикоть и А.М. Столяренко. Глава 13.

² Буданов А.В. Методика использования материалов зарубежного опыта в профессиональной подготовке сотрудников МВД. М., 1995; Буданов А.И. Педагогика личной профессиональной безопасности сотрудника органов внутренних дел. М., 1997; Подготовка сотрудников и граждан к обеспечению личной безопасности. С. 420—427; Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудряшов Г.Н., Селиванова О.А., Строчков Ю.П. Основы современной педагогики / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002. С. 151—153.

ведения, угрожающих превращению в жертву преступления; правил поведения, снижающих вероятность попадания в криминогенно опасные ситуации; криминогенно опасных мест; способов действий преступников, использующих промахи жертв; способов, повышающих личную безопасность, безопасность своей недвижимости, финансов, автомобиля и др.;

- воспитание привычек безопасного поведения в общественных местах, на улицах, в общении с незнакомыми лицами;
- развитие культурных интересов, увлечений, способов проведения досуга, исключающих попадание в «злачные места», компании повышенного криминального риска, секты, увлечение алкоголем, употребление наркотиков и токсических веществ, совершение действий в компаниях, повышающих опасность подвергнуться нападению;
- приучение к разумной осторожности, бдительности, наблюдательности, собранности, самообладанию, находчивости, умению разбираться в людях и быть стойким к успокаивающим уговам малознакомых и незнакомых людей;
- обучение приемам самозащиты: поведенческим, словесным, техническим (использования носильных защитных средств, газовых пистолетов и др.), самообороны.

Для насилий, грабежей, мошенничества и других видов преступлений есть свои виктимные предпосылки в особенностях личности и поведения жертв, которым также надо обучать. Таким образом, педагогика располагает немалыми возможностями снижения виктимности граждан и ограждения их от криминальных опасностей, но практически пока не использует их.

Педагогика здоровья

Жизнь относится к наивысшим ценностям, и забота о ней — первейшая для каждого человека. Чтобы жизнь была долгой, надо прежде всего *уметь ее не сокращать*. Наивное детское представление, что здоровье дано навечно, порождает беспечное отношение к нему молодежи. Вредные увлечения курением, алкоголем, наркотиками, ранняя половая жизнь, беспорядочный и незащищенный секс¹ опасны для здоровья, так как представляют собой безотказно действующий способ подрыва его и сокращения срока жизни — *медленного самоубийства*. У наркоманов жизнь измеряется очень часто 25—35 годами, у алкоголиков — 35—45, а курение сокращает возможную длительность жизни на 7—8%. Верно говорят, что ум человека имеет пределы, а его глупость беспредельна. Вредные для здоровья увлечения — одно из проявлений недомыслия и слабоволия.

¹ Колесова Л.С. Подростки как группа, уязвимая для наркомании и ВИЧ-инфекции // Педагогика. 2002. № 1. С. 34—41.

Цивилизованно-разумное *движение за здоровый образ жизни* в последние два-три десятилетия распространилось в странах Европы и Америки и ширится, в том числе среди нашей молодежи. Отказ от вредных привычек, массовые занятия спортом, посещение тренажерных залов, культуризм (накачивание мышц) стали сейчас своеобразной модой в мире¹. При широком увлечении подражания Западу почему-то эти тенденции у нас еще крайне слабы, и было бы правильно педагогическими средствами усиливать их. Здоровый образ жизни предполагает:

- умеренное удовлетворение потребностей организма: гипертрофированное (превосходящее всякие нормы) удовлетворение любой потребности приводит к усилению ее власти над человеком, принуждению его к наращиванию удовлетворения возросшей нужды;
- отказ от употребления табака, алкоголя, наркотиков даже «для пробы», несмотря ни на какие условия и принуждения со стороны;
- уважительные, заботливые и примерные взаимоотношения и морально-психологическая атмосфера в семье;
- использование в пищу и для питья только таких веществ, которые не наносят вреда здоровью;
- занятие трудовой деятельностью, сопряженной с положительными эмоциями;
- поддержание здорового режима труда и отдыха;
- обязательное занятие физической культурой в любом возрасте и спортом — в молодом;
- частое пребывание в экологически чистых местах, на природе, всемерное сохранение ее, активное участие в зеленых насаждениях и устранении источников загрязнений;
- здоровые половые и гендерные (социальные) отношения мужчин и женщин².

Вопросы педагогической работы по профилактике и преодолению вредных привычек пока разработаны недостаточно, хотя актуальны, да и возможности для этого достаточно велики. Существует соматическая зависимость от табака, алкоголя и наркотиков, которая нарастает в таком же порядке. В первых двух сильно выражена психологическая зависимость: «позволяет успокоиться», «трудно не курить (не пить), когда рядом это делают другие», «приятно покурить (вы-

¹ *Полезные привычки: Пособие для учителей* / Под ред. О.Л. Романовой. М., 2000.

² *Самарец Н.А.* Половое воспитание и просвещение детей и подростков в США // Педагогика. 2000. № 1. С. 97—102; *Введение в гендерные исследования*; Учеб. пособие. М., 2000; *Рыков С.Л.* Гендерные исследования в педагогике // Педагогика. 2001. № 7. С. 17—22; *Якушина Е.В.* Подростки в Интернете: специфика информационного взаимодействия // Педагогика. 2002. № 4. С. 55—62.

пить) вместе со знакомыми» (знаменитое выражение из художественного фильма «Осенний марафон»: «Хорошо сидим!»), «контакт лучше устанавливается», «это престижно» и др. У алкоголиков же есть своеобразное «алкогольное мировосприятие»: все, что их интересует, привлекает, ценится, ищется — это алкоголь. Курильщикам и алкоголикам трудно бросать курить прежде всего потому, что «им жалко». Такие мотивы и взгляды поддаются педагогическому воздействию.

По закономерностям высшей нервной деятельности трудно «стереть» нервный механизм привычки его постепенным ослаблением (угасательным торможением). Много легче добиться этого формированием новой сильной доминанты (интереса, желания, увлечения, потребности) в высшей нервной деятельности, которая будет подавлять другие очаги возбуждений. Такую роль может сыграть развитие побуждений к здоровому образу жизни и занятий, присущих ему. Вредные привязанности возникают обычно при бедности интересов, низкой интеллектуальности и развитости человека. Поэтому поиск новых интересов, расширение их круга также могут помочь предупредить и преодолевать вредные увлечения.

Наркомания — самая опасная привычка, фактически это соматическое заболевание, требующее прежде всего врачебного вмешательства. После первых успехов лечения, выраженного исчезновением наркотического абсинентного синдрома («ломки» — головной, мышечной и суставной боли, желудочно-кишечным расстройством и др. при отсутствии очередной дозы наркотика), возможна и психолого-педагогическая поддержка. Но самое главное для педагогики — антинаркотическая профилактика¹.

**Совершенствование
педагогической
поддержки взрослых**

Изложенное в главе свидетельствует, что педагогика взрослых серьезно отстает от потребностей обеспечения их жизнедеятельности. Необходимы меры научно-исследовательско-

го и практического характера по преодолению такого отставания.

¹ *Профилактика злоупотребления психоактивными веществами и борьбы с ними* / Под ред. М. Гесопа, М. Гранте. Женева, 1993; *Спрагер Б.Е.* Ключевые принципы построения профилактических программ для подростков // Вопросы наркологии. 1993. № 3; *Володин В.Д., Иванец Н.Н., Пелипас В.Е.* Проблемы профилактики наркомании // Проблемы профилактики. 1999. № 1; *Пути и методы предупреждения подростковой и юношеской наркомании* / Под ред. С.В. Березина и др. Самара, 1999; *Мирошниченко Л.Д., Пелипас В.Е., Рыбакова Л.Н.* Проблемы антинаркотической профилактики в подростковой среде // Педагогика. 2000. № 3. С. 3—13; *Мирошниченко Л.Д., Пелипас В.Е., Рыбакова Л.Н.* Организация антинаркотической работы с подростками // Педагогика. 2000. № 9. С. 18—28; *Аменд А.Ф., Жукова М.Л., Фролова Е.В.* Проблема профилактики наркомании в молодежной среде // Педагогика. 2004. № 10. С. 21—29.

Научные инновации

1. *Решительное преодоление «школоцентристской» ограниченности педагогики* путем равноправного включения в сферу ее научных и практических интересов всех категорий граждан в разных видах их жизнедеятельности по окончании образовательных учреждений. Без понимания этого невозможно эффективно решать педагогические задачи и самого образования.

2. *Развертывание исследований проблем социальной педагогики*, в наибольшей степени раскрывающих систему реальных педагогически значимых влияний на человека, без полного учета которых не может быть эффективным ныне любой педагогический процесс. В своем понимании становления человека педагогика шла от «парной педагогики» к «педагогике коллектива», и наступило теперь время «социальной педагогики» («системы социально-педагогических влияний»). Повышенно актуальны многокомпонентные проблемы, среди которых:

- педагогика общества;
- состояние нравственности в обществе и ее социально-педагогическое влияние на молодежь, население и экономику;
- педагогика в деятельности государственных и муниципальных органов власти¹;
- способы педагогического противостояния и надежного сдерживания негативных тенденций в различных сферах жизнедеятельности общества² и их влияния на россиян;
- педагогические особенности подготовки молодежи и населения к жизнедеятельности в условиях рыночной экономики;
- педагогика в деятельности средств массовой информации и печати;
- социально-педагогические влияния на молодежь и население современной «массовой культуры»;
- социально-педагогическое влияние законодательной политики и законодательных актов на население (педагогика права);
- педагогика в предпринимательстве и менеджменте.

3. *Интенсивное развитие педагогики взрослых*, выражающееся в охвате всех возрастных периодов их жизни, особенно зрелости и «пенсионного». Исследования последнего у нас вообще отсутствуют, но заслуживают педагогического внимания потому, что: процентное со-

¹ Интересен первый опыт исследования «Экспертиза государственных решений с точки зрения их воздействия на жизнедеятельность семьи» (фамилистическая экспертиза). См.: Дармодехин С.В. Государственный НИИ семьи и воспитания: потенциал и динамика развития // Педагогика. 2003. № 2. С. 89—98.

² Филонов Г.Н. Воспитание: традиции и современность // Педагогика. 2003. № 7. С. 19.

отношение этой категории среди населения велико и несомненно будет возрастать в будущем; его педагогический потенциал велик, и оно фактически участвует в жизнедеятельностном педагогическом процессе работы с внуками и детьми; люди этого возраста повышено чувствительны к социально-педагогическим проблемам и интуитивно понимают их; они сохраняют отзывчивость, активность и бескорыстность при участии в неформальных общественных объединениях (группах, советах, комиссиях по работе с детьми, родителями, семьями и др.) — ячейках гражданского общества. В сегодняшних педагогических инновациях много берется из зарубежного опыта, но почему-то не заимствуется то, что связано с формально закончившими трудовую жизнь людьми. В частности, в США распространена практика обучения (чаще всего двухнедельного) вышедших на пенсию: взаимоотношениям с взрослыми уже детьми, работе с внуками, разным видам труда, могущим выполняться на дому и доступным в эти годы; полезным и интересным занятиям, обогащающим жизнь, — цветоводству, огородничеству, народным промыслам и др. В практике работы разных организаций, предприятий, фирм практикуется привлечение опытных и высокопрофессиональных пенсионеров в качестве консультантов, экспертов, членов советов. В общем, к пенсионерам в развитых странах относятся не как к «возрасту доживания» (одно из удивительных определений в нашей государственной политике 2004 г.), а как к составной части интеллектуального, профессионального и педагогического капитала страны, кладезю мудрости, как к возрасту подлинно свободной, уважаемой и продолжающей быть продуктивной, полезной обществу и людям жизни.



Г.Н. Филонов

4. Возвращение Российской академии образования прежнего названия с некоторым изменением — Академия педагогических и психологических наук (АППН) с расширением ее научных и прикладных интересов, включающих и проблемы, отмеченные в данной главе.

Организационные инновации

1. *Реализация имеющихся в педагогике предложений¹, предполагающих:*
 - принятие постановления Правительства РФ «О состоянии и мерах воспитания и развития детей в Российской Федерации»;
 - принятие Закона о защите детей от информации и негативных ситуативных воздействий, наносящих вред их нравственному

¹ Филонов Г.Н. Общенациональная программа воспитания: предпосылки и технологии разработки // Педагогика. 2001. № 9; Филонов Г.П. Воспитание: традиции и современность. С. 20.

благополучию (подобных имеющимся во многих зарубежных странах);

- создание федерального общественного совета по вопросам воспитания молодежи и всех граждан Российской Федерации;
- создание общественных советов при каждом телевизионном канале и группах журналов и газет.

2. *Принятие государственного решения о введении института социально-педагогической экспертизы* всех подготавливаемых законодательных актов и важнейших решений, принимаемых на государственном, региональном и муниципальном уровнях, касающихся населения и могущих иметь социально-педагогические последствия, а также о *социально-педагогическом мониторинге* последствий принятых, а также других факторов, влияющих на состояния воспитанности, образованности, обученности и развитости россиян.

3. *Безусловное обеспечение общедоступности получения образования и повышения его*¹, в том числе за счет расширения практики благотворительности².

4. *Расширение в стране сферы предоставления педагогических услуг с развертыванием службы педагогической поддержки населения (социально-педагогической службы)*. В педагогическую поддержку населению могут быть включены специальные социально-педагогические центры³, лаборатории и неформальные объединения в педагогических образовательных учреждениях по месту их дислокации и при местных органах власти для проведения оперативных социально-педаго-

¹ В новой истории России снижается общедоступность образования, а поэтому число высококвалифицированных кадров уменьшается. Такое наблюдается и в части зарубежных государств, из-за чего начинает страдать и производства, находящиеся в частных руках. Молодежь, малограмотная, не получившая профессии, специальности, не привыкшая к труду, не представляет собой привлекательной рабочей силы, так как мало производительна и творчески импотентна в труде.

² В Германии, например, существует «дуальная система» подготовки квалифицированных кадров и государством, и предпринимателями. Сейчас вклады предпринимателей в нее составляют 60%, а государства — 40%. Лидеры промышленности прилагают усилия для увеличения вклада всеми бизнесменами и более активного включения их в подготовку нужных им специалистов (Ахтамзян Н.А. Дискуссия в немецком обществе об образовательной политике Германии // Педагогика. 2003. № 2. С. 71).

³ Еще в 1970-х гг. у нас стали возникать социально-педагогические комплексы (первично в Свердловске). Они осуществляли тесное педагогическое взаимодействие с местными органами власти, общественными организациями, трудовыми коллективами и родителями, что обеспечивало гласность и участие широких слоев населения в деле обучения и воспитания молодого поколения и всех граждан (Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. М., 1986; Филиппов Ф.Р. Школа и социальное развитие общества. М., 1990. С. 40). Это было продолжение начинаний советской социальной педагогики в 1920-е гг., грубо нарушенных системой сталинского произвола.

гических исследований и педагогического аудита и частные консалтинговые педагогические фирмы.

5. Введение в качестве обязательной нормы наличия специального удостоверительного документа о профессионально-педагогической компетентности у кандидатов на замещение должностей преподавателей и уже работающих в высших образовательных учреждениях (о мировом опыте такой практики см. главу 10).

6. Введение нормы нравственного измерения эффективности деятельности прежде всего педагогических организаций и учителей, педагогов, преподавателей, а в дальнейшем — деятельности государственных, хозяйственных, культурных, спортивных и иных организаций (официально установленного государственным нормативным актом либо осуществляемым неформально общественными структурами гражданского общества с публикацией результатов измерения).

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Что такое цивилизованная стратегия жизни и какова роль непрерывного самосовершенствования в ее реализации?
2. Какова роль самосовершенствования и профессионально-личностного становления студента, курсанта, слушателя в образовательном учреждении для последующего жизненного успеха?
3. Что входит в структуру и содержание развивающегося направления в педагогике, т.е. в педагогику взрослых?
4. Охарактеризуйте содержание самосовершенствования исходя из представлений в «педагогическом квадрате»? Что в нем общее для всех людей и что важно именно для вас? Обоснуйте свое мнение.
5. Как вы представляете свою профессиональную карьеру и какую роль в ней должно сыграть самосовершенствование?
6. Какова роль самосовершенствования в стратегии успешной жизни человека?
7. Какие педагогические задачи возникают при адаптации выпускника вуза к месту первой работы и в дальнейшем — при смене его?
8. Что такое профессиональная деформация и какова роль педагогических причин в ее возникновении. Какие существуют возможности по ее профилактике и преодолению?
9. Как вы понимаете феномены профессиональных кризисов и профессионального «выгорания»? Какова роль педагогики в их профилактике и преодолении?
10. Как готовить себя к встрече с жизненными трудностями и преодолевать их?

11. В каких жизненных трудностях педагогика способна оказать помощь взрослому человеку?
12. Что вы можете сказать об имеющихся формах педагогической помощи людям?
13. Что бы вы предложили по совершенствованию педагогической помощи людям: организация, формы, методы?
14. Какую педагогическую поддержку, почему и как следует осуществлять людям, находящимся в экстремальной ситуации?
15. Какую педагогическую поддержку нужно и можно оказывать людям, по-разному пострадавшим, в постэкстремальный период?
16. Что такое педагогика здоровья?
17. Что такое виктимность, в чем она выражается и как можно научить ее снижать и повышать личную безопасность в жизни и труде?
18. Какие инновационные меры педагогического характера могли бы помочь людям жить успешно и безопасно? Просмотрите меры, описанные в конце параграфа 10.4, выскажите по ним свое мнение, подумайте, как их можно усовершенствовать и дополнить.

Библиографический список

- Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М., 1990.
- Алешина Ю.Е.* Индивидуальное и семейное консультирование. М., 1999.
- Алмазов Б.Н.* Психологические особенности педагогической реабилитации. Екатеринбург, 2000.
- Беличева С.А.* Психологическое обеспечение социальной работы и превентивной практики в России. М.: РИЦ Консорциума «Социальное здоровье России», 2004. С. 88—10.
- Военная педагогика* / Под ред. В.Н. Герасимова. М., 1999. Раздел IV.
- Волков В.Т.* Личность пациента и болезнь. Томск, 1995.
- Волков Г.Н.* Педагогика жизни. Чебоксары, 1989.
- Воловик А.Ф., Воловик К.А.* Педагогика досуга. М., 1980.
- Габлани.* На краю пропасти: наркомания и наркоман. М., 1998.
- Дружинин В.Н.* Варианты жизни. СПб., 2000.
- Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М., 2002.
- Кан-Калик В.А.* Семейная педагогика. Грозный, 1987.
- Настольная книга специалиста: социальная работа с пожилыми* / Ред.-сост. Т.Е. Демидова. М., 1999.
- Никандров Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000.
- Обозов Н.Н.* Психология взрослого человека. СПб., 2000.
- Педагогика здоровья.* М., 1992.
- Пожилый человек: проблемы возраста и социальной защиты* // Межвузовский сборник. Ульяновск, 1994.

- Социализация взрослых* / Под ред. С.Г. Вершловского. СПб., 2002.
- Социально-бытовая реабилитация инвалидов* / Под ред. А.И. Осадчих. М., 1997.
- Столяренко А.М.* Психология и педагогика. М., 2001.
- Столяренко А.М.* Экстремальная психопедагогика. М., 2002.
- Теория и методика социальной работы.* М., 1995.
- Теория и практика социальной работы: методические материалы.* М., 1997.
- Тонков Е.Е.* Педагогическое управление конфликтом: Монография. М.; Белгород: Изд-во БГУ, 1999.
- Топчий Л.В.* Социально-правовые основы становления профессиональной социальной работы в России. М., 2000.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
- Хорни К.* Психология женщины. М., 1997.
- Яцемирская Р.С., Беленькая И.Г.* Социальная геронтология: Учеб. пособие. М., 1999.
- Юридическая педагогика: Учебник* / Под ред. В.Я. Кикоть и А.М. Столяренко. М., 2004.
- Шахи Г.* Возрастные кризисы — ступени личностного роста. СПб., 1999.



Глава 11

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ СУБЪЕКТ

Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то, что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь.

В.О. Ключевский

Добро никогда не пропадает.

Восточная мудрость

Утверждение в жизни ума, нравственности и справедливости — стержень учительства.

Автор

11.1. Субъект и профессиограмма педагогической деятельности

Субъект педагогической деятельности

Источники педагогической социализации человека многочисленны, но важнейшие связаны с другими людьми и их влияниями. К. Маркс писал, что люди «как физически, так и духовно творят друг друга»¹. Каждый человек за свою жизнь много раз пребывает в роли ребенка, ученика, воспитанника и выступает в роли родителя, учителя, воспитателя, товарища, старшего, наставника, руководителя. Каждый них отдельно или в составе группы несет свои влияния на социализирующегося и меняющегося как-то в жизни человека, но не каждого можно назвать субъектом педагогической работы. Он может быть:

- *потенциальным* источником педагогических влияний, могущим, но не оказывающим их;
- *неосознанным* источником, влияющим на другого человека, людей своей личностью, поведением и действиями;
- *осознающим себя, но неэффективным субъектом* педагогических влияний и воздействий, стремящимся оказывать и оказывающим их, но по разным причинам действующим педагогически неэффективно;
- *осознающим себя и эффективным* субъектом педагогической работы, который не только понимает, хочет и делает все, как педагог, но и достигает высоких педагогических результатов.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 3. С. 3.

В полной мере *субъектом педагогической деятельности* становится только тот, кто:

- *осознает свой долг* перед другим человеком, людьми, обществом — личный, социальный, гражданский, моральный, гуманный или профессиональный;
- *понимает свой педагогический потенциал* влияний на других людей;
- *хочет использовать полностью своей педагогический потенциал и позиционирует себя* в роли активного источника целенаправленных педагогических влияний и воздействий;
- *начинает и осуществляет педагогическую деятельность*, т.е. активность, направленную на достижение осознаваемой педагогической цели, побуждаемой соответствующим мотивом, реализующейся в специальных действиях и воздействиях, отбираемых с учетом условий и ведущих к достижению цели;
- *достигает полноценных педагогических результатов* научно и практически корректным построением педагогической деятельности и личным поведением;
- *обладает необходимой педагогической компетентностью* и непрерывно повышает ее;
- *показывает педагогический пример* своим отношением к делу, поведением, образом жизни.

Превращение в субъекта педагогической деятельности — качественный скачок в жизненной субъектности человека и общности, их жизненной самореализации и самоутверждении, в выраженности своей цивилизованности, гуманности и гражданственности. В основном это *педагоги-профессионалы*, которые по положению, долгу, обязанности, призванию являются такими субъектами.

Но есть огромное число лиц и организаций, занимающих определенное социальное и профессиональное положение и оказывающих сильное педагогическое влияние на других людей: родители, социальные работники, деятели искусства, работники культуры, средств массовой информации, многих общественных организаций, депутаты различных выборных органов, мастера на производстве, работники служб по работе с персоналом, руководители, работники правоохранительных органов и др. Они зачастую лишь потенциальные субъекты педагогической деятельности, реально оказывающие педагогические влияния на других людей, связанных с ними и как-то зависящими от них. Нередко эти влияния не осознаваемы или смутно осознаваемы, далеко не всегда педагогически полноценны, положительны, а иногда даже педагогически деформируют людей и вредны для них. Решение социальных задач, стоящих перед обществом, и интересы жизни каждого человека нуждаются в оптимизации этой массовой социально-педагогической практики. Педагоги-профессионалы не

должны быть одиночками, донкихотами, воющими с ветряным мельницами такой массовой практики, а должны способствовать ее включению в единую педагогическую сферу общества, эффективно обслуживающую интересы и его, и каждого человека. И тут многое зависит от педагогической субъектности всех ответственных лиц и организаций, обладающих педагогическим потенциалом влияний и воздействий.

Как отмечалось в главе I, есть пять видов связи профессиональной и иной деятельности человека с педагогикой. Во многих видах лица, осуществляющие их, оказывают на других:

- социально-педагогическое влияние — своим поведением, отношением к ним, непедагогическими продуктами своей деятельности, особенностями личности (информируя их, обслуживая, оказывая услуги, продавая товары, защищая права, вовлекая в какую-то деятельность, организуя досуг и др.), чаще всего неосознаваемым и намеренно игнорируемым;
- намеренное педагогическое воздействие в своих интересах (при рекламе, торговле, бизнесе, нередко в СМИ и печати, в социально деформированных и преступных группах и пр.) или интересах решаемых профессиональных задач (в трудовых коллективах, при социальной и медицинской помощи, профилактике асоциального поведения, при помощи в предупреждении и преодолении вредных привычек, преодолении личных кризисов и трудных ситуаций, в конфликтах и др.).

Необходимо, что бы те, кто заинтересован в цивилизованных, социально и по-человечески полезных и ценимых результатах своей деятельности, как минимум:

- были бы достаточно компетентными для понимания ее педагогических влияний;
- задумывались над ними и оценивали их;
- стремились к достижению положительного педагогического (воспитательного, обучающего и возможно образовательного) результата;
- умели бы избирать правильные педагогические способы и избегать неблагоприятных педагогических влияний.

Тот, кто позиционирует себя таким образом, тоже является субъектом педагогических воздействий. Помимо основной для себя деятельности, он включает в нее педагогическое направление, выполняет еще и педагогическую функцию. Такие субъекты могут считать себя родителями-педагогами, государственными служащими-педагогами, законодателями-педагогами, руководителями-педагогами, социальными работниками-педагогами, менеджерами-педагогами, сотрудниками-педагогами, журналистами-педагогами, деятелями искусств-педагогами, общественниками-педагогами и др.

**Основные особенности
и требования
педагогической
деятельности**

Педагогическая деятельность — одна из самых древнейших, сложнейших, распространенных, ответственных и почитаемых в мире. В древней Спарте говорили: если в Спарте будут плохие обувщики, то самое страшное, что грозит спартанцам, — это ходить в плохой обуви; если у нее будут плохие повара, то самое страшное — всем придется есть невкусную пищу; если же будут плохие учителя — ей грозит гибель. В трудах великого чешского педагога Я.А. Коменского содержатся многочисленные высказывания о педагогическом труде и о том, что должность учителя является превосходной и ответственной, ибо он имеет дело с самыми нежными душами — душами детей.

Как бы ни были сложны объекты физиков-ядерщиков, специалистов по информационным технологиям, космосу, генной инженерии и др., нет ничего сложнее человека и нет ничего труднее помощи в его становлении как личности, в подготовке к реальным трудностям жизни, подготовке как созидателя, а не иждивенца, продолжателя жизни, нет ничего труднее оптимизации всех факторов, влияющих на него, и нейтрализации многих, могущих духовно деформировать его. Сложность и в том, что эффективность педагогической деятельности должна находиться на уровне высших достижений, ибо ее продукты влияют на единственную и неповторимую судьбу каждого человека. Полууспешность и низкие результаты здесь недопустимы.

По своему социальному положению *педагог* — *социальный деятель*, призванный выполнять социальный заказ общества, осуществлять связь поколений, передачу опыта старших молодым, подготовку их к жизни и помогать ее совершенствованию в современных условиях. Эти и другие социальные задачи он решает, если способен трансформировать их в педагогические — воспитательные, образовательные обучающие, развивающие, воплотить их в свою практику и решить их.

Популярно рассмотрение *структуры* педагогической деятельности, предложенное Н.В. Кузьминой, включающей несколько взаимосвязанных подструктур: познавательную (гностическую), проектировочную (конструктивную), организаторскую, коммуникативную, исследовательскую¹.

Педагогическая деятельность — *деятельность в духовной сфере* и духовна по своей сути и результатам. Она требует максимума человеческого, гуманного, нравственного, справедливого в работе, широты взглядов, интеллигентности, высокой культуры, любви к челове-

¹ Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.

ку, веры в возможность каждого человека стать лучше, нравственно чище, духовно сильнее. «Счастлив человек, сумевший выполнить свою миссию, счастлив учитель, который способствовал самореализации учеников. В этом видится духовная суть гуманно-личностной педагогики», — пишет Д.Д. Зув¹.

Отвечать требованиям педагогической деятельности может — и это общепризнано — только *педагог — цельная личность*. Результаты педагогической деятельности зависят не только от сказанных педагогом слов, но и от того, кто их говорит, кто поучает, кто советует, как он сам живет. К.Д. Ушинский писал: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер». Воздействие личности педагога на людей — обязательное условие успеха всех воздействий. Одаренный ученик начинается с одаренного учителя, только личность может сформировать личность, педагог повторяет себя в своих учениках, которые переживают от него не только знания, но и уроки жизни, труда, моральные и жизненные ценности, взгляды и убеждения, манеру поведения, способ мышления, отдельные качества и привычки и др. — эти древние истины многократно проверены и подтверждены многовековой практикой.

11.2. Педагогический портрет и культура субъектов педагогической деятельности

Педагогический портрет педагога

Всякая деятельность предъявляет определенные требования к ее субъекту, т.е. он должен обладать адекватными им достоинствами, чтобы осуществлять ее успешно. Закономерен баланс между успешностью деятельности и теми характеристиками личности, которыми располагает осуществляющий ее. Это и условие жизненного успеха. К.Д. Ушинский писал, что если вы удачно выберете труд и вложите в него свою душу, то счастье само вас отыщет. Отдавать силы нелюбимому, постылому делу — значит быть вечным неудачником, с завистью смотрящим на других.

Описание требований деятельности, представленное в профессионально важных характеристиках (данных) человека, отвечающих им и обеспечивающих успех, именуется *профессиональным портретом* (моделью). Он играет роль эталона, образца, в сравнении с которым могут правильно решаться задачи воспитания, образования, обучения и развития профессионалов, конкурсного отбора и приема на работу,

¹ Зув Д.Д. Какой должна быть педагогика XXI в.? // Педагогика. 2003. № 10. С. 99.

аттестования, диагностики причин успехов или неудач, продвижения по службе и др. Есть разные по своим составляющим профессиональные портреты, зависящие от рассмотрения особой категории требований профессии — угла зрения. Так говорят о социальном портрете, психологическом портрете, экономическом портрете и др.

Педагогика исходит из педагогических требований, и для характеристики субъектов, занимающихся педагогической деятельностью, *педагогический портрет* наиболее существен. В соответствии с теорией и практикой *профессиографии* (описании профессий, их требований, портретирования профессионалов)¹ и *профдиагностики* (использования профессиографических материалов при отборе и в работе с кадрами, персоналом) исходное значение имеет **общий педагогический портрет педагога-профессионала** («общий» потому, что он предполагает построение на своей основе веера портретов-педагогов, занимающихся разными видами педагогической деятельности). Он отражает две основные группы требований педагогической деятельности:

- 1) общие — социально-педагогические;
- 2) особые — специально-педагогические.

Первая группа требований предполагает **высокий уровень общего социального развития личности педагога** — ориентацию на цивилизованные социальные ценности, патриотизм, гражданственность, нравственность, культурность; включенность в жизнь общества и нацеленность на его совершенствование; готовность к взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной, социальной принадлежности, возраста и пола; умение учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права других на свободный выбор мнений и убеждений; трудолюбие, честность, справедливость, стремление делать добро и защищать от зла и многое другое, что свойственно высокоразвитой личности, т.п.

Уровень общего социального развития не безразличная для профессионализма педагога характеристика его личности. Он профессионально значим и составляет основу пригодности к педагогической деятельности. Можно утверждать, что хорошим педагогом может быть только хороший гражданин и человек. Чтобы помогать людям стать хорошими людьми, он сам должен быть таким. Невозможно совер-

¹ См. *Силина С.Н.* Профессиографический мониторинг в педагогических вузах // Педагогика. 2001. № 7; *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии* / Под ред. С.А. Смирнова: Учебник. М., 2000. С. 95—98; *Селиванов В.С.* Педагогика. Смоленск, 2001. С. 6—8.

шенствовать мир и людей, будучи самому не совершенным («нельзя дыркой заткнуть дырку» — по-простецки, но метко сказано в народной поговорке).

Вторая группа требований к педагогу — специальные, вытекающие из уникальности педагогической деятельности, которые выражаются в необходимости обладания *высокой педагогической культурой*.

**Педагогическая
культура педагога**

Одно из словоупотребительных значений понятия «культура» — уровень развития духовных и материальных ценностей, способностей, возможностей, достигаемых результатов, отвечающих специфике и требованиям педагогического труда. Это и имеют в виду, когда обычно говорят о профессиональной вообще или педагогической культуре в частности.

Педагогическая культура — высшая степень соответствия развитости личности и профессиональной подготовленности педагога к *специфике* педагогической деятельности. Это *личностно опосредованный* педагогический профессионализм, позволяющий осуществлять педагогическую деятельность на высшем уровне ее социальных, гуманных, нравственных, собственно педагогических, научных и специальных критериев. Верно говорят, что педагогический труд — это не профессия, а жизненное призвание. Истинно культурен и профессионален лишь тот, у кого такой труд стал личной потребностью, удовлетворение которой приносит высшую радость, а достижения — чувство удовлетворения, вне которого педагог себя не мыслит. Стремление к овладению и воплощению в делах показателей педагогической культуры должно быть присуще каждому педагогу, ибо в противном случае он не додает своим ученикам, даже в чем-то деформирует их, не выполняя не только профессиональный, но и человеческий долг. Можно представить, что будет творить со своими учениками «образованный педагог» с тройками в дипломе. Это примерно то же, что лечь под нож дипломированного хирурга-троечника.

Существует много определений педагогической культуры, но в основном они лишь варианты одного и того же. Практически они лишь по-разному дробят, называют и структурируют ее многочисленные составляющие (есть определения, содержащие до 30 основных и сотни детализируемых элементов). Говоря о главном, можно представить педагогическую культуру как включающую **пять основных компонентов** личности и подготовленности педагога, образующих системное единство и отвечающих как общим, так и специальным требованиям педагогического труда (рис. 11.1).



Рис. 11.1. Педагогическая культура субъекта педагогической деятельности

Педагогическая направленность личности — система побуждений педагога, определяющая неудержимую притягательность педагогической деятельности и полную включенность в нее всех сил и способностей. Педагог, обладающий высокой культурой, относится к педагогической деятельности не как к труду, профессии, а как к жизненному призванию, гражданской ответственности, образу жизни, своей жизненно-профессиональной позиции, а отсюда его увлеченность, страстность, самоотдача. Как говорится в религиозных писаниях: «Где сокровище ваше, там и будет сердце ваше». Для профессионально воспитанного педагога делать что-то недостаточно профессионально, «грязно», халтурно — это прежде всего не уважать себя, отравлять свою совесть. Как справедливо отмечал украинский философ Г. Сковорода (1722—1794): «Что может быть вреднее человека, обладающего знаниями самых сложных наук, но не имеющего доброго сердца? Он все свои знания употребит на зло». Педагогической направленности присущи:

- *социально зрелая, научно-корректная, прогрессивная, творческая концепция деятельности* — духовное, цивилизованное, гуманное, демократичное педагогическое кредо, педагогическое мировоззрение;
- *педагогическая целеустремленность* — любовь к человеку, бескорыстное стремление всеми силами помочь ему стать полноценной и успешной в жизни личностью; активная гражданская позиция участника создания в России цивилизованного, подлинно гуманного, демократического, правового государства и нравственного общества, а также готовящего к такому участию и молодое поколение;

- *педагогическая наполненность* стремлений и деятельности, обеспечивающих единство воспитания, образования, обучения и развития людей: «Без участия в воспитательной работе вся педагогическая культура, все знания педагога являются мертвым багажом»¹, профессионалом-педагогом не может быть тот, кто ограничивает свой педагогический вклад только формальным проведением занятий, обучением и, самоустраняясь от воспитания, образования и развития обучающихся, не считается с интересами образовательного учреждения и его педагогического коллектива, может, но не хочет помочь коллеге, кто видит недостатки и пути их устранения, но считает, что «это не мое дело»;
- *педагогические интересы* — к человеческим проблемам жизни общества и деятельности государства, к каждому человеку, его жизни, будущему, подготовки его к ним, помощи в ней, научному и эффективному осуществлению деятельности;
- *педагогическая увлеченность и привязанность* — страстная, увлеченная, с полной самоотдачей включенность в работу; неумное стремление к достижению ее максимальной эффективности, нетерпимость ко всему снижающему ее, постоянный поиск, педагогический оптимизм, неустанная работа над собой; привязанность к педагогической работе на всю жизнь. Даже понимая, что всего не добиться, он всеми силами пытается сеять доброе, светлое, вечное, борется с человеческой несправедливостью, аморальностью, глупостью;
- *педагогическое бескорыстие* — доброжелательная, увлеченная, трудная работа с людьми по зову сердца и без меркантильной личной монетарной расчетливости; свои выгоды для него не приоритетны, и со стороны он может выглядеть даже идеалистом, человеком «не от мира сего». Такая позиция подкупает многих, особенно молодых людей, ощущающих прикосновение к чистому источнику человеческой духовности, невольно вызывающему уважение, пробуждающему размышления о собственной жизненной позиции, чувство веры в действительное существование высоких человеческих ценностей и импульсы к подражанию. Подлинное преподавание в чем-то даже сродни подвижничеству, особенно в современных условиях.

Б.С. Гершунский пишет о учителе: «...это *мыслитель*, ощущающей всю полноту возложенной на него священной ответственности за судьбу доверенного и доверившегося ему Человека, за его духовность, интеллигентность и физическое здоровье, за будущее своей страны и всего Мира, всей человеческой цивилизации»².

¹ Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М., 1975. С. 87.

² Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. С. 6.

В педагогической направленности — главные показатели воспитанности педагога, основные побудительные силы его самоотверженного труда. Низкий уровень ее сформированности и неустойчивость — глубокий и не компенсируемый ничем источник слабых результатов в деятельности, безразличия к профессиональным тонкостям, формально-чиновничьего подхода к педагогическому долгу. Такой преподаватель не педагог, а функционер в образовательном процессе, не столько полезный, сколько вредный для него.

Педагогические способности связаны с развитостью как общих, так и специальных профессионально важных качеств и способностей. Воспитывать людей, давать им образование, учить, развивать — деятельность не для посредственностей, а людей умных, думающих, ищущих, деятельных. Не обладающий способностями к этому человек просто не имеет права работать с людьми, его нельзя допускать к ней. Вопросам способностей педагога посвящены труды Ф.И. Гоноболина, Н.В. Кузьминой, В.А. Крутецкого, А.И. Щербакова, И.В. Страхова, Н.Д. Левитова, В.А. Кан-Калика, В.А. Сластенина, В.И. Загвязинского и др. Развитость способностей педагога связана с:



В.И. Загвязинский

- *общей способностью к педагогическому труду* — успешному овладению им, высоким показателем в нем и непрерывному прогрессивному росту при его осуществлении;
- *гуманизмом, демократизмом и коллективизмом* как особо развитыми качествами, постоянно проявляющимися в поведении и стиле работы;
- *воспитательными, дидактическими, организаторскими способностями*;
- *развитыми интеллектом, вниманием, речью, риторикой, культурой речи, находчивостью, готовностью к импровизации*; педагог в принципе должен быть умным человеком¹;
- *творческими способностями* — чувством нового, склонностью к творчеству, готовностью к обоснованным и научно корректным и проверенным в формирующих экспериментах инновациям (при отрицании новаций ряди новаций, педагогического прожектерства, авантюризма и авангардизма), самостоятельностью, способностью к критической оценке и переоценке накопленного опыта в условиях быстрого развития наук, технологий, техники, общественных отношений и отказа от всего действительно ус-

¹ Коржуев А.В., Попков В.А., Рязанова Е.Д. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования // Педагогика. 2002. № 1. С. 18—22.

таревшего (А.С. Макаренко отмечал: «Творческий труд возможен только тогда, когда человек относится к работе с любовью, когда он сознательно видит в ней радость, понимает пользу и необходимость труда, когда труд делается для него основной формой проявления личности и таланта»¹);

- *эрудированностью*;
- *развитым педагогическим*, сопряженным с ним *психолого-педагогическим мышлением и специальным*, связанным с преподаваемой учебной дисциплиной;
- *повышенной эмпатийностью* (способностью сопереживать), *рефлексивностью* (способностью поставить себя на место другого и понимать, как он думает, а также мысленно представить, как сам выглядит в глазах других), *толерантностью*;
- *общительностью*, культурой общения и педагогического поведения, психолого-педагогическим тактом;
- *артистичностью*;
- *волевыми качествами* — активностью, инициативностью, целеустремленностью, настойчивостью, организованностью, дисциплинированностью, аккуратностью, самообладанием, способностью самомотивироваться;
- *высокой работоспособностью*, устойчивостью к перегрузкам;
- *потребностью к самосовершенствованию*.

Воспитательные способности связываются с наличием у педагога любви к детям и интересом к работе с людьми, его привлекательностью для них, примерностью в личном поведении, справедливостью, общительностью, доступностью, открытостью, умением слушать, поддержкой, терпеливостью, настойчивостью, памятью на лица, имена и другие данные о них, привычкой видеть причины в себе и др. Дидактические способности определяются интеллигентностью, интересом к вопросам преподавания, общей развитостью мышления и его системности, логичности, ясности, психолого-педагогического характера, речевой культурой, психолого-педагогической наблюдательностью и др.

Выраженные педагогические способности у человека свидетельствуют о наличии у него *педагогической одаренности, педагогического таланта*. Про такого говорят: «Он педагог от Бога».

Педагогическое мастерство — знания, навыки и умения по организации и построению педагогических систем и процессов, свойственных педагогической деятельности. Его основа — *базовая педагогическая просвещенность* (на уровне образованности) — обстоятельное и разностороннее человекознание, знание общей педагогики, ориентированность в педагогическом труде, знание научных основ его, соответству-

¹ Макаренко А.С. Сочинения. М.: АПН РСФСР, 1957. Т. IV. С. 396.

ющей библиографии, периодических изданий, имевшихся в текущих публикациях по проблемам педагогической деятельности и рекомендациях по ее осуществлению. Это и фундаментальная ориентированность в педагогических проблемах общества, социально-педагогических зависимостях педагогической деятельности, современных требованиях к образованию и образованности, понимание специфики работы в педагогическом коллективе. Современное педагогическое мастерство немислимо без социально-педагогической компетентности.

Педагогическое мастерство предполагает: умение искусно применять все рекомендации, педагогический опыт, методы и приемы воспитания, обучения и развития; умение воплощать в решения и действия педагогические принципы, требования нормативных документов, общие установки по работе в методику конкретного занятия, мероприятия, педагогического действия; владение частной дидактикой преподавания учебной дисциплины; умение проводить все формы занятий, выполнять все виды методической работы, осуществлять творческий методический поиск и педагогическое экспериментирование; владение педагогической техникой (техникой использования речевых и неречевых средств, технологий, приемов педагогического наблюдения, анализа, воздействия, установления контакта и др.), мастерством педагогического взаимодействия, педагогическим тактом, методическим мастерством, творческими педагогическими умениями.

Специальное мастерство — компетентность в том направлении педагогической деятельности, в которой специализируется педагог. Это может быть любая специализация: предметная, социально-педагогическая, инженерно-педагогическая, по уровням образования и др. Она предполагает хорошее знание содержания учебной дисциплины, связи его с другими, логики разбивки по разделам и темам, хорошее запоминание содержания их, навыки и умения по частной методике преподавания и действий, научную подготовленность, знание новинок науки, связанной с изучаемым содержанием, исследовательский опыт и активность. Знание этого обязательно для преподавателя высшей школы, перешедшего в нее с практики, и не может быть исчерпано практическим опытом. Учитель, преподаватель всегда должен знать много больше, чем рассказывает обучающимся, быть убежденным в рассказываемом и все хорошо помнить. Только при этом речь его будет логична, свободна, ярка, образна, а он окажется способным вести наблюдение за аудиторией, людьми и их реакциями, маневрировать содержанием, пробуждать и удерживать интерес, а речь его приобретет выразительность, убедительность, образность без артистических усилий.

Культура личного педагогического труда — умения и привычки педагога правильно и полно использовать свободное от работ и заня-

тий время для самосовершенствования и подготовки к очередным мероприятиям. Это время — основное в его самосовершенствовании. Культура такого труда складывается из культуры планирования и бережливого отношения к свободному времени, постоянного слежения за новинками педагогического опыта, науки, жизни общества, непрерывной работы по накоплению, хранению и систематизированию информационных, рабочих (учебных) и научных материалов (вырезки, копии, папки, файлы, картотеки и пр.), подготовки публикаций; гигиены умственного труда.

Педагог должен учить, непрерывно учась, работая над собой. По преданию Аристотель сказал Александру Македонскому: «В науке нет царского пути», то же можно сказать и об овладении педагогической культурой. Успех каждого отдельного занятия, мероприятия, проводимого педагогом, на 80% зависит от систематической работы по обогащению и совершенствованию себя и лишь на 20% — от непосредственной подготовки к нему накануне.

Все компоненты педагогической культуры взаимосвязаны и обуславливают друг друга.

Педагоги, как другие профессионалы и специалисты, различаются по **уровню педагогической культуры** — разной степени соответствия требованиям педагогической деятельности. Педагогическая практика породила даже особую пословицу: «Все лекторы делятся на три группы: одних невозможно слушать, вторых можно, а третьих нельзя не слушать». По данным диагностических обследований работающих педагогов, выделяются четыре уровня культуры:

- *высший профессиональный* — ему присущи описанные выше характеристики ее, имеющиеся у педагога;
- *средний профессиональный* — показатели культуры приближены к свойственным высшему уровню, но все же во многом еще отличаются от него;
- *низкий (начальный) профессиональный* — характерен для начинающих педагогов («молодой педагог», «неопытный педагог»), получивших предварительную педагогическую подготовку (образование); этот уровень наблюдается обычно в первые три года работы;
- *допрофессиональный* — характерен наличием у занимающегося педагогической работой только почерпнутых в личном опыте обучения в средней и высшей школе представлений о том, что такое занятие, как его проводить, в чем особенности семинара, как ведет себя учитель и пр., это знания эмпирические, обывательские, несистематизированные, имеющие многочисленные пробелы, неточности и даже ошибки; они подобны знаниям современного любителя детективных фильмов, который пола-

гает, что знает, как работает следователь, оперативник, судья, адвокат, и считает, что мог бы уже и сам поработать на их месте. Но с такими знаниями (они характерны для практиков, переходящих на работу в вузы без педагогической переподготовки) невозможно осуществлять полноценную педагогическую деятельность и зачастую достигнуть высот педагогической культуры даже за 10—20 лет преподавания.

Проведенные в конце 1990-х гг. квалификационные исследования уровня педагогической культуры в пяти вузах показали, что только 9% из числа лиц профессорско-преподавательского состава обладают высшим уровнем. Это свидетельствует об огромных резервах улучшения подготовки преподавателей за счет повышения уровня педагогической культуры всех их.

Педагогическая культура конкретного педагога может быть оценена в целом и по каждому из компонентов — педагогической направленности, педагогическим способностям и др. Это полезно для разработки индивидуализированных программ ее повышения, оказания помощи и при конкурсах на замещение должностей.

Культура коллективного субъекта педагогической деятельности

Субъектами педагогической деятельности выступают не только одиночки-педагоги, но и коллективы. Они образуются из групп учительского, научно-педагогического, руководящего состава образовательного учреждения, факультета, кафедры, цикла, отделов (например, учебно-педагогического, работы с персоналом), общественных формирований (родительских, студенческих, ученических, спортивных, трудовых и др.). Коллективным субъектом они становятся, когда превращаются в общность педагогически ориентированных единомышленников, увлеченных и страстно преданных педагогическому делу, в людей, работающих не одиночно, а согласованно, где ум, знание, понимание, духовность, уважение, нравственность, справедливость, гуманность, демократичность, доброжелательность, взаимопонимание, взаимная поддержка выступают действенными ценностями, мерками профессионализма и оценки достигаемых успехов.

Управление ими тоже должно быть особое, педагогическое. Попытка строить его по административно-управленческому образцу, отдающему приоритет послушанию, на основе требований не обсуждать, а выполнять, опускает работу педагогического коллектива на формально-чиновничий, ремесленный уровень и приводит к пагубным результатам для педагогов и тех, ради которых они призваны работать.

Культура коллективного субъекта педагогической деятельности — единство его *социальной, профессионально-педагогической и творческой (научной) культуры*.

Социальная культура выражается в том, что педагогический коллектив представляет собой *социально, духовно, нравственно здоровую ячейку общества*, ориентированную на его прогресс и помощь людям в их жизни, педагогически компетентно работающую на них и ради них. Он живет жизнью общества, чувствует свою причастность к происходящим событиям, включен в них, его волнуют общественные и личные проблемы воспитания, образования, обучения, развития, и он стремится внести свой, максимально возможный вклад в их решение. В нем царит устойчивый дух времени, осуществляемых в стране преобразований, существующих проблем, жизни и забот людей, отказ от социальной пассивности, озабоченность сегодняшним и будущим страны и народа. Историческая традиция России — педагоги на острие прогресса, в числе общественно активной части населения, социальных и нравственных защитников людей.

Социальная культура — это *тесная связь педагогического коллектива с жизнью, практикой*, постоянные контакты с местными органами власти, учреждениями, предприятиями, семьями, по месту жительства, осуществление педагогической пропаганды, консультаций, помощи, участия в разрешении социально-педагогических проблем, их исследований, разработка практических рекомендаций и методических материалов и др. Эта работа мотивирует педагогов дыханием жизни, обостряет чувства социального долга и ответственности, обогащает пониманием актуальных педагогических проблем, забот и интересов учащихся и граждан вне стен образовательного учреждения, поставляет материалы, необходимые для осовременивания содержания занятий и иных педагогических мероприятий, дополнительно стимулирует творческие поиски. Хорошо, когда эта связь осуществляется по долгосрочным планам научно-практического сотрудничества.

Деловитость — важная черта современного педагогического коллектива высокой культуры. Она проявляется прежде всего в *безусловной ориентированности на достижение индивидуально и общественно полезных педагогических результатов*. Необходимо делать все для построения такой системы педагогической работы, при которой каждый ее элемент, каждый индивидуальный субъект и субъект-субъектные отношения работают на требующийся результат (см. параграф 7.3). Каждый педагог действует не с установкой «провести занятие (беседу, мероприятие)», а со стремлением в любой педагогической ситуации «добиться максимально полезного результата».

Профессионально-педагогическая культура педагогического коллектива по своим характеристикам близка к описанной выше педагогической культуре педагога, но носит групповой характер, обогащается педагогически целесообразными взаимосвязями, общением и взаимодействием.

Педагогический коллектив — *коллектив единомышленников*. В нем должен жить педагогический дух, неизменный и глубокий интерес ко всем вопросам воспитания, образования, обучения и развития обучающихся, граждан, высокий профессионализм в их понимании, консолидированность в подходах к решению проблем. Все вопросы педагогической работы должны быть откровенно, честно и конструктивно обсуждены, чтобы было достигнуто взаимопонимание. Целесообразно проводить регулярные педагогические дискуссии, обмен мнениями и опытом, взаимные посещения занятий, товарищеское обсуждение их итогов. Возможно, что абсолютно одинакового понимания по всем вопросам не достигнуть, но по важнейшим должен быть найден компромисс, корпоративная договоренность, ибо речь тут идет не о праве каждого педагога делать то, что он считает нужным, а о возникающем педагогическом разномыслии, от которого страдает главное заинтересованное лицо педагогического процесса — ученик, воспитанник, человек.

В педагогическом коллективе существует культура творческих дискуссий, которая достигается:

- строгим подчинением содержания каждого высказывания и выступления интересам дела, поиску истины, достижению целей, стоящих перед коллективом; корыстные мотивы («подсидеть», «уничтожить» и т.п.) тут нетерпимы;
- стремлением и умением не видеть склоку или корысть в мотивах оппонента и его возражениях;
- неизменным самообладанием, сдержанностью эмоций, ибо в противном случае будут господствовать не мысли и разумные доводы, а обиды и амбиции;
- намеренным усмотрением во мнениях и доводах оппонента прежде всего сильных сторон и отказом от усиленного поиска недостатков;
- отказом от мнения о себе как носителе истины в последней инстанции, а поэтому при возражениях использовать корректные выражения типа: «по моему мнению», «мне кажется», «боюсь, что не могу...», «надо подумать еще — верно ли...» и пр.;
- умением при необходимости высказывать свое мнение о слабости сказанного, написанного, сделанного каким-то участником дискуссии, не переходя на личности, не навешивая ярлыков, не приписывая оппоненту недостатков ума, непрофессионализма, корысти и пр.;
- сочетанием критических замечаний (если они есть) с предложениями по их исправлению (даже десять верных замечаний не стоят одного дельного предложения).

Педагогический коллектив — педагогически оптимально действующий коллектив. Главный критерий педагогической оптимальности —

лично-формирующий, выраженный в лично-социально-деятельностном подходе к построению коллективной педагогической деятельности, нацеленной на единство воспитания, образования, обучения и развития, достигаемого единством условий, содержания, организации и способов работы всех и каждого педагога.

Педагогический коллектив — солидарно действующий коллектив. Ему свойственны сплоченность, товарищеские отношения, взаимопомощь, культура общения, педагогическая согласованность и единство в работе, непротиворечивость одновременно и индивидуализированно оказываемых воздействий на людей, отсутствие недельных конфликтов. В современных условиях предоставления большей самостоятельности педагогам возрастает и их ответственность, значимость высокого профессионализма, контроль и оценка достигаемых результатов.

Творческая (научная) культура — характерная и весьма важная грань эффективной педагогической работы. Она заключается в:

- научности определения содержания преподавания и других видов педагогической деятельности (что обычно делается);
- творческом, основанном на рекомендациях науки подходе к способам осуществления педагогической деятельности (его отсутствием практика нередко страдает, а в образовательном учреждении, являющемся храмом научного знания, научность должна быть во всем);
- научной организации педагогического труда (НОПТ);
- постоянном творческом поиске путей повышения эффективности деятельности и ее результатов.

Для высших образовательных учреждений научность деятельности, кроме этого, проявляется в:

- постоянной научно-исследовательской работе — комплексной, с закреплением преподавателей за отдельными ее вопросами;
- неустанном повышении научной квалификации преподавателей (желательно, чтобы часть их работала над диссертационными педагогическими исследованиями преподавания учебных дисциплин, образовательного процесса и вуза);
- выборе особой, теоретически и практически значимой педагогической проблемы, долговременно и коллективно разрабатываемой общими усилиями и превращающей вуз в неформальный творческий центр по ней (межвузовских конференций, семинаров, публикаций и пр.).

Руководитель педагогического коллектива высокой культуры не просто старший по должности, но и интеллектуальный лидер, признанный профессиональный, научный и педагогический авторитет. В руководстве высшими образовательными учреждениями встречаются, к сожалению, руководители с недостаточной личностной пе-

дагогической сформированностью и способностями, склонные к администрированию и мало считающиеся с педагогическими тонкостями в работе учителей и профессорско-преподавательского состава.

Иные условия складываются **в административных, производственных, снабженческих, обслуживающих и иных организациях**. Тут не бывает педагогического коллектива в полном смысле слова, но может и должна быть создана *профессиональная и морально-психологическая атмосфера понимания, одобрения, поддержки, поощрения и даже обязанности оказания сотрудниками педагогических влияний друг на друга и на граждан — посетителей, клиентов*. Эта работа должна пониматься не как дополнительная нагрузка, а как необходимость социально ориентированного решения производственных, экономических и других подобных задач, внимания к людям, что одновременно укрепляет организацию, повышает успешность ее основной деятельности, формирует ее имидж. Еще большая, чем в педагогических коллективах, роль в этом принадлежит руководителю организации, когда он сам в работе с персоналом и гражданами:

- проявляет культурность, уважительность, тактичность;
- предъявляет требования к среднему и младшему руководящему (менеджерскому) составу поступать так же;
- в выступлениях, при разборах и подведении итогов, в индивидуальных разговорах затрагивает вопросы воспитания, обучения, образования и развития, имиджа организации, должного обращения с посетителями, клиентами;
- организует с должной ритмичностью занятия для формирования и повышения педагогической компетентности сотрудников, работающих с гражданами, а также руководителей низшего и среднего звена;
- осуждает отрицательные в педагогическом значении факты, ставит в пример и поощряет положительно отличившихся;
- проявляет и поощряет инициативу по созданию в организации общественных формирований (советов, групп, комиссий), на неформальной основе занимающихся педагогическими вопросами.

Хорошо, когда в организации или кадровой службе есть сотрудник (или сотрудники), обладающий педагогическим образованием, которому можно поручить курирование педагогического направления работы, проведение консультаций и занятий и пр. Возможно обращение за помощью в консалтинговые педагогические фирмы, а также к преподавателям педагогики вузов, расположенным неподалеку.

Профессионально-педагогическая компетентность

Как уже отмечалось, практически в жизни и работе всех людей есть *компонент педагогики*. Поэтому изучение педагогики включено в качестве обязательной учебной дисциплины в профессиональных образовательных учреждениях России, и каждый вы-

пускник должен обладать необходимым минимумом **педагогической компетентности**, включающей *общепедагогический* и *профессионально-педагогический компоненты* (см. главу 1). В профессионализме разных специалистов компонент педагогики носит профессионально-педагогический характер, выражен в разной степени, а поэтому их профессионально-педагогическая компетентность может варьироваться и выступать в трех в и д а х:

- профессионально-педагогическая осведомленность;
- профессионально-педагогическая подготовленность;
- дополнительная профессионально-педагогическая образованность.

Формирование профессионально-педагогической компетентности у обучающихся может быть осуществлено в рамках образовательных программ среднего и высшего профессионального образования при изучении педагогики. Для этого она должна быть не только общей или школьной, но и профессиональной — в виде особого раздела программы или отдельного курса. При отсутствии необходимого вида подготовленности у уже работающих ее следует проводить в системе профессиональной (служебной) подготовки по месту работы или специального повышения квалификации.

11.3. Педагогические действия и техника их выполнения

Общая характеристика	Можно встретить немало людей, которые знают в общем виде, какой педагогический результат нужен: «он должен понять», «обязан уметь», «надо убедить», «нужно приучить», «надо развить», «надо привить», «надо добиться» и т.д. Но большинство говорящих так не знает, <i>как</i> это сделать получить. Даже будучи правым, объясняя человеку полезное и нужное, нельзя говорить как попало, ибо результат будет неполным, а то и вовсе плачевным. Не случайно говорят, что благими намерениями вымощена дорога в ад, а по-современному — хотели как лучше, а получилось как всегда. Одно дело хотеть что-то добиться, а другое — сделать так, чтобы получилось. Переход мыслей и намерений в действия и результат не однозначны. Педагогические действия и техника их выполнения отвечают на этот вопрос¹. Нужно постоянно помнить и знать: как сказать, какой тон избрать, что выразить на лице, где и как стоять и пр. Разница между хорошими педагогами и слабыми чаще всего в том, что первые постоянно задают себе по этому поводу вопросы и могут правильно отвечать на них, а вторые — нет.
------------------------------------	--

¹ См.: Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.

Ответ на вопрос «как?» — один из важнейших в педагогической деятельности и педагогической культуре каждого педагога. Не всегда легко найти на него и правильный ответ. Помимо методов и педагогических технологий, в поисках ответов большое значение имеет то, насколько умело субъект, решающий педагогические задачи, владеет педагогическими действиями и педагогической техникой.

Любая деятельность осуществляется путем выполнения ее субъектом *действий* — относительно завершенных актов активности человека (структурно-функциональных составляющих деятельности), решающих частные задачи на пути к цели (т.е. достижение промежуточных результатов). Деятельность побуждается целью, а действия — задачей, решение которой приближает ее достижение. Деятельность складывается из цепи действий — «шагов» в направлении осознаваемой цели. Взаимосвязанная совокупность последовательных действий и достигаемых в ходе их результатов приводит к достижению цели — получению конечного результата. Действия относятся к основным способам осуществления деятельности.

Педагогические действия — действия, направленные на решение педагогических задач и осуществляемые педагогическими средствами, технологиями, методами, приемами. К таким действиям относятся:

- педагогическое поведение;
- педагогическое взаимодействие;
- педагогическое наблюдение;
- педагогическое общение;
- педагогическое диагностирование (педагогическое изучение человека, составление «педагогического портрета» в единстве его воспитанности, образованности, развитости и обученности, а также группы);
- педагогический анализ;
- педагогическое оценивание;
- педагогическое решение;
- педагогическое проектирование (разработка педагогического сценария предстоящего действия или подготавливаемого мероприятия);
- педагогическое воздействие;
- педагогическое требование;
- педагогическое сопровождение;
- педагогическое консультирование;
- педагогическая помощь и др.

Каждое действие имеет свою драматургию и требует режиссуры. Многое имеет некоторую схожесть с театральным действием, ибо нужно привлечь внимание аудитории, побудить ее слушать и понимать, удерживать внимание, стимулировать эмоции, включить в пережива-

ние происходящего на сцене, вынести после спектакля в свою жизнь какие-то полезные убеждения, отношения, стремления. Умения и навыки педагога, образованного специалиста грамотно выполнять педагогические действия и использовать их в своей жизни, профессиональной деятельности и педагогической работе составляют существенную часть технического арсенала, относящегося к основам его профессионализма и культуры.

Педагогические действия могут быть *основными* и *вспомогательными*. В качестве основных они выполняются в педагогической деятельности родителя, учителя, преподавателя, социального педагога, заместителя директора по кадрам, сотрудника по профилактике правонарушений несовершеннолетних и др. Но нередко они используются как вспомогательные, обеспечивающие достижение иных по своей природе целей — производственных, управленческих, инженерных и др., когда определенный педагогический результат (улучшение обученности людей, воспитанности и пр.) выступает одним из важных условий достижения этих целей.

Педагогическая техника выполнения действий заключается в технике владения тем, что имеет каждый человек: *словом, голосом, жестом, мимикой, позой, осанкой, походкой, одеждой, манерами*. При выполнении педагогических действий дополнительно используются и *средства наглядности*: учебные приборы, учебные устройства, учебное оборудование, разные приемы и правила. Среди них есть и психологические, и поэтому они нередко носят *психолого-педагогический* характер. В результате действия выглядят методическими модулями — блоками, объединяющими «наборы» технических единиц, специально подобранных и отвечающими специфике каждого. Техника выполнения действий представляется нередко в алгоритмизированном виде, т.е. как ряд последовательных этапов. Это непрерывный и непрекращающийся творческий поиск, развивающий педагогическую интуицию. Нужно постоянно думать и решать, как сказать, каким тоном, где сделать ударение, что выразить на лице, какую позу принять, как повести себя, какую обстановку выбрать или создать и т.д.

Педагогическая техника кому-то может казаться излишними мелочами, деталями, тонкостями. Но подлинное мастерство всегда и во всем тонкости. Именно они отличают подлинного мастера от ремесленника, дилетанта, формалиста, верхогляда. Мастер подмечает, учитывает и делает то, что менее компетентный не замечает, чему не придает значения, отбрасывает как лишнее. Учет «мелочей» или пренебрежение ими как раз и служат важной причиной различий в результатах успешных и неуспешных субъектов педагогической деятельности, хотя внешне они вроде бы делают одно и то же.

Сегодня выполнение действий и их техника — продукт не только чистой эмпирики, обобщения педагогического опыта, но и экспериментальных педагогических исследований. Педагогическими действиями и педагогической техникой может и должен владеть каждый образованный человек, специалист, родитель, руководитель, а тем более профессиональный педагог. Базируясь на общепедагогических положениях¹ об их использовании, каждый педагог в непрерывном творческом поиске адаптирует их к себе и конкретным решаемым задачам. Это со временем развивает у него умения, педагогическую интуицию, которые порой называют «искусством» педагога.

Педагогические действия Рассмотрение всех педагогических действий и педагогической техники заслуживает отдельного объемного учебного пособия. Ниже приводится краткое описание некоторых относящихся к ним вопросов и для примера — в разной стилистике.

Трудно найти профессиональную деятельность, где бы наблюдение за происходящим на работе и в жизни не имело бы значения. Наблюдение предполагает использование человеком органов чувств и представляет собой личное добывание информации, нужной для правильного поведения и профессиональных действий. Наблюдение поставляет, говоря кибернетическим языком, и обратную информацию о результатах собственных действий, позволяющую судить о их успешности. Педагог пользуется в своей работе информацией, получаемой и из других источников, но добываемая лично имеет неоценимое значение для реалистической оценки педагогических ситуаций и результатов собственной работы.

Педагогическое наблюдение — не просто смотрение и слушание, а преднамеренное, избирательное, планомерное, основанное на опыте и данных научных исследований добывание субъектом педагогической деятельности с помощью своих органов чувств необходимой информации об объектах педагогических воздействий, педагогических факторах, влияющих на решаемую задачу, и признаках успеш-

¹ Подробно см.: *Проблемы общения и воспитания*. Тарту, 1974; *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М., 1979; *Золотникова А.С.* Личность в структуре педагогического общения. Ростов н/Д, 1979; *Учителю о педагогической технике* / Под ред. Л.И. Рувинского. М., 1987; *Добрович А.Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987; *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. М., 1987; *Основы педагогического мастерства*. / Под ред. И.А. Зязюна. М.: 1989; *Рыбакова М.М.* Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1991; *В.А. Кан-Калик.* Грамматика общения. М., 1995; *Педагогика* / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, С.П. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М., 1997. Раздел IV; *Столяренко А.М.* Психология и педагогика: Учеб. пособие. М., 2001; *Юридическая педагогика: Учебник* / Под ред. В.Я. Кикотя и А.М. Столяренко. М., 2004. Глава 4. Педагогические действия и техника их выполнения

ности ее решения. При наблюдении используются все органы чувств (зрение, слух, осязание, обоняние и др.), хотя с помощью зрения человек, как считается, получает 90% информации. Педагогическое наблюдение характерно умением педагога, во-первых, выделять из окружающего именно педагогически значимую информацию, чаще всего малозаметные признаки ее присутствия, на первый взгляд выглядящие не имеющими значения, но в действительности информативные и важные для успеха выполняемого педагогического дела, а во-вторых, идентифицировать ее (педагогически обозначить, понять).

Чтобы обеспечить получение нужной информации, наблюдение педагога должно стать *педагогическим* наблюдением. Оно педагогическое не потому, что ведется педагогом, а потому, что обладает *свойствами педагогической направленности, организованности, интенсивности, устойчивости и осмысленности*. К основным особенностям этих свойств, а также приемам и правилам использования их педагогом относятся такие.

Прием обеспечения педагогической направленности наблюдения ориентирован на придание наблюдению нацеленности, неизменного желания, стремления своевременно и полно обнаруживать все педагогически важное. Такое наблюдение педагог должен вести всегда и везде, специально и в ходе других педагогических действий, и это должно войти в привычку, стать особым видением окружающего.

Наблюдать педагогически направленно — значит наблюдать избирательно, т.е. знать, искать и находить педагогически значимые информативные признаки — внешние проявления педагогической действительности.

Так, педагогически информативны для работы с учебной группой такие признаки, как численность обучающихся, их пол, возраст, одежда, жизненная опытность, год обучения, а также поведенческие — посещаемость занятий, рассаживание в учебном помещении, учебная дисциплина, признаки внимания на занятии, интереса, усталости, скуки, отсутствия контакта, легкость и качество усвоения учебного материала, вопросы к преподавателю, реплики на занятии, разговоры, взаимоотношения обучающихся между собой, развитость коллективизма и товарищества, микрогруппы, неформальные лидеры, отношение к педагогу, конспектирование и состояние конспектов, выполнение заданий по самостоятельной работе, лидерство при совместном выполнении учебных заданий, результаты совместных действий и др.

При педагогическом интересе к отдельным обучающимся информативны внешние особенности: речевые — лексика, произношение, темп, речевой запас, ясность и логика изложения, глубина мысли, доказательность и обоснованность высказываний, задаваемые вопросы, находчивость в разговоре; поведенческие — мимика,

поза, походка, реакции на требования и советы педагога, этичность, воспитанность; учебные — выполнение домашних заданий, особенности усвоения учебного материала, отношение к учебе, способности, интересы, изменения, происходящие в процессе учебы, и т.п.

Во всех случаях педагогический интерес имеет обстановка и ее факторы, обладающие потенциалом воспитательного и обучающего воздействия. Например, в образовательном учреждении — это учебный класс, его оборудование, условия для наблюдения за преподавателем, для записей, наличие помех, климат в учебном коллективе, атмосфера в учебном заведении, внеколлективные влияния на обучающихся, условия в семьях, круг друзей и знакомых, способы проведения досуга и т.д.

Наблюдать надо за всеми признаками, могущими свидетельствовать о педагогически значимых обстоятельствах, имеющих значение для педагога в данное время и в перспективе, запоминать наблюдаемое, обращать внимание на повторяющееся, приводить разрозненные данные и их интерпретацию в систему, в целостную картину, подмечать изменения в людях, обстановке и в себе, оценивать, что и как меняется, в какую сторону — благоприятную или неблагоприятную.

Прием организации педагогического наблюдения определяется объектом того, за чем надо наблюдать. Начинать следует по правилу ориентации в поле наблюдения. Например, в учебной аудитории можно наметить как объекты наблюдения: угловые секторы, зоны дальности (рассаживание обучающихся в аудитории — кто впереди, кто «на галерке», по углам, кто с кем — как заняли места те, кто представляет в данное время особый интерес для педагога); условия — освещенность, видимость для всех обучающихся демонстрируемых преподавателем средств наглядности, слышимость его голоса на задних рядах; поведение аудитории, усвоение учебного материала ею, перемены в сравнении с предыдущими занятиями. А в отношении себя необходимо самонаблюдение за внешним видом, жестикующей, голосом, выразительностью речи, ее темпом, дидактичностью изложения содержания.

Возможна акцентуация наблюдения на очередном занятии — сегодня большее внимание одному обучающемуся, на следующем — другому и т.д. Лучше остерегаться сужения наблюдения и прикованности его к чему-то одному. Так, иногда малоопытные преподаватели смотрят только на сидящих в первых рядах (лучше видны лица, глаза — приятно-внимательные и заинтересованные, поскольку на первые ряды часто садятся хорошие ученики) и не замечают, что творится сзади.

Наблюдение за аудиторией несет полезную информацию и о собственных действиях. Отсутствие интереса, внимания, пассивность слушателей служат сигналами неблагополучия, серьезных недостатков в работе педагога. Заслуживают соответствующих выводов и реплики типа «не слышно!», «не видно!».

Необходимо самонаблюдение педагога за собой. Хорошо использовать программу-формулу (например: «поза? — голос? — мимика? — жесты? — содержание?»), повторяемую про себя (нередко ее записывают на кусочке бумаги, который на занятии кладут перед собой, чтобы она играла роль постоянно напоминающего стимула), направляющую самонаблюдение. Объектом самонаблюдения следует делать и свое взаимодействие с учебной группой, коллективом, тоже регулируя его особой программой-формулой, мысленными вопросами (например: «слежу ли я за аудиторией?», «есть ли с ней контакт?», «заинтересованы ли обучающиеся?» и пр.). Полезно, зная свои слабости, понаблюдать, чтобы они не проявлялись в данный момент. Результаты самонаблюдения дают повод для саморегуляции действий.

Прием придания педагогическому наблюдению интенсивности и устойчивости важен и нужен, поскольку повышение и сохранение интенсивности может происходить произвольно, как реакция на обнаруженное, но более эффективно осознанное плановое, упреждающее. Наблюдать надо за многим, но одновременно это невозможно (в психологии считается, что одновременно человек может воспринимать 7 ± 2 точки). Выйти из положения можно определением до начала запланированных действий того, что конкретно наиболее важно в предстоящем наблюдении и в какой момент, а в ходе их быстро переключать внимание по намеченной схеме с одновременным повышением его интенсивности.

На интенсивности и устойчивости наблюдения негативно сказывается усталость педагога, развивающаяся к концу учебного дня, недели, года. Зная это, нужно проявить волевое напряжение и сознательно улучшить наблюдение в такое время.

Прием осмысления результатов педагогического наблюдения важен потому, что обнаруживаемые признаки далеко не однозначны. Так, один молодой педагог, обнаружив неточности в написании букв учеником, ошибочно увидел за этим проявление лени, потом, при проверке домашнего задания, выявил неглубокое усвоение заданного и объяснил это тоже ленью, наконец, увидел ту же лень как причину неловкости, плохой координации движений малыша в игровых упражнениях. Такие и иные варианты ложных толкований достаточно часты.

Важно интерпретировать наблюдаемые явления, обозначая их научными педагогическими и психологическими понятиями, категориями, терминами: «невнимательность», «проявление познавательного интереса», «глубина усвоения», «навык», «продукт научения», «психологический барьер» и т.п. Педагог, не обладающий основательными знаниями педагогической техники и психологии, не в состоянии подмечать педагогически значимые признаки, правильно их понимать, оценивать и делать практические выводы. Два человека, по-разному под-

готовленные, могут одновременно наблюдать что-то, но видеть и понимать по-разному.

Сложность осмысления наблюдаемого и предупреждение ошибок требуют:

- не спешить с категорическими выводами и оценками, особенно с крайними (не срываться на скороспелое навешивание ярлыков на понравившихся или не понравившихся с первого взгляда учеников, удержаться от произнесения обидных слов);
- расценивать новое, обнаруженное в наблюдении, не как однозначное свидетельство чего-то педагогического или психологического, а как информацию к размышлению, нуждающуюся в дополнительном изучении;
- иметь в виду возможность негативного влияния социально-психологических эффектов восприятия людей: сильного психологического влияния первой информации и первого впечатления о новом человеке, «эффекта ореола» (у «хорошего» все хорошо, у «плохого» все плохо), «эффекта инерции» (трудного изменения мнения о человеке, несмотря на противоречащую информацию) и др.;
- стремиться создавать целостный мысленный портрет каждого обучающегося, коллеги, а не судить по отдельным, разрозненным данным;
- не увлекаться абсолютными и однозначными оценками людей, а уделять больше внимания изменениям, тенденциям перемен и стараться понять, какой вклад в них вносит сам педагог.

Педагогический анализ — действие по углубленному и организованному познанию проблем и ситуаций, связанное с мысленным разложением сведений о них на составные части, элементы. Его цель — выявление причин и условий возникновения предмета анализа, а также обеспечение успеха предстоящего решения, дела. Он неразрывно связан с синтезом — уяснением того, как части (элементы) связаны между собой, образуя целое, и какую функцию в нем выполняют. В каждом случае анализ имеет свои особенности, но есть и некоторый общий алгоритм, включающий ряд приемов.

Прием теоретико-методологического подхода к педагогическому анализу требует понимания того, что, где и как искать. Это методологически и теоретически корректно осуществляемый процесс познания структуры, элементов и функционирования интересующих педагога педагогического объекта, явления, проблемы, информации, наблюдаемого.

Правило выявления связи проблемы с педагогикой — начало анализа. В педагогическом учреждении особых затруднений в выявлении такой связи обычно нет. В жизни же и профессиональной деятельности не все и не всегда понимают, что причины проблемы нередко педагогические, и не поняв это, практик не обращается к педагогике, а поэтому не устраняют педагогические причины, и все ос-

тается без улучшений. Чтобы обнаружить связь, надо поставить вопрос и ответить на него: не сказываются ли на возникшей проблеме воспитанность, обученность, образованность, развитость собственная или других людей, а также социально-педагогические влияния среды? Положительный ответ означает, что существует педагогическая проблема, в которой надо разобраться и решить ее.

Правило научно-педагогического подхода к анализу предполагает:

- восстановление в памяти и углубление знаний путем поиска и ознакомления с научно-педагогической литературой, касающейся проблемы;
- научная квалификация (формулировка) анализируемой проблемы и определение ее основных составных частей;
- сбор дополнительной информации и материалов по всем частям проблемы.

Прием системно-структурного анализа ориентирует на то, что педагогическая реальность системна, поэтому и понять проблему можно лишь при раскрытии ее системной структуры — комплекса ее компонентов (частей, элементов) и их взаимосвязей (компоновки).

Правило выявления макроструктуры проблемы (ситуации) предлагает сначала выяснить основные (крупные) составные части (блоки, компоненты) проблемы (рис. 11.2). В общем случае это триада компонентов: объектных — связанных с конкретным индивидом, группой, событием; субъектных — связанных с конкретным педагогом, педагогическим коллективом, их особенностями и действиями; обстановочных — определяемых условиями, в которых находятся объект и субъект (их социально-педагогической инфраструктуры) и которые сильнее всего влияют (влияли, будут влиять) на них.

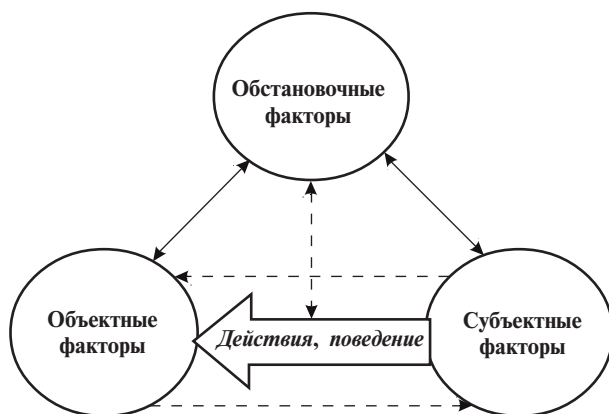


Рис. 11.2. Схема общей макроструктуры педагогических проблем и ситуаций

Правило декомпозиции структуры и определения микроструктуры предполагает детализацию и углубление анализа, выявление основных частей, более мелких компонентов и элементов самой структуры. Это аналитическое движение по уровням «сверху вниз» и определение структурных единиц на каждом уровне.

При этом возможны два—три аналитических шага: в промежутке между основными частями и элементами может потребоваться определение промежуточных компонентов. Например, анализируя роль субъектного блока, можно выделить для последующего анализа компоненты педагогической культуры, индивидуальных особенностей личности, деятельности и конкретных поступков. Затем последовательно выяснить составляющие каждого компонента, скажем, в педагогической культуре — педагогическую направленность, педагогические способности, специальную подготовку, педагогическое мастерство, культуру работы над собой. Такой анализ завершается выявлением элементов каждого из выделенных компонентов.

Надо постоянно стремиться к выявлению комплекса взаимосвязанных элементов, из которых состоит структура любой педагогической системы.

В этой работе для обозначения каждой структурной единицы обязательны использование научных категорий, понятий и теорий, обращение к анализу воспитанности и воспитания, образованности и образования, обученности и обучения, развитости и развития, а также к деятельности, действиям и поступкам участников анализируемой ситуации или проблемы.

Прием содержательно-функционального анализа логично продолжает системно-структурный анализ и погружает аналитика в качественное изучение и оценку реального состояния каждого элемента и всей совокупности педагогических факторов, определяющих проблему.

Правило сбора, анализа и оценки фактов, характеризующих качественное состояние каждой структурной единицы, требует собирать больше достоверной информации, чтобы избежать скороспелых и недостоверных выводов, субъективных ошибок в оценке структурных единиц и всей проблемы.

Правило качественной квалификации каждой структурной единицы и ее взаимодействия с другими реализуется на основе собранной информации с обозначением реального состояния каждого элемента, компонента, блока (например, педагогической системы).

Для прослеживания системной полноты и качества взаимосвязей структурных единиц рекомендуется проделать анализ в обратном направлении, т.е. «снизу вверх», выясняя качественное состояние совокупностей единиц на уровне элементов, поднимаясь затем на более высокие уровни и завершая все это анализом межуровневого системного взаимодействия.

Прием определения причин и условий педагогической проблемы, ситуации основан на том, что, построив системную структуру проблемы, ситуации и наполнив ее качественным содержанием и оценкой, легче дать общие оценки и определить причины и условия.

Правило оценки действий и поведения субъекта педагогической деятельности исходит из понимания того, что они сами могут стать причиной возникшей проблемы или ситуации.

Правило оценки активности объекта-субъекта педагогической системы и процесса — обучающегося, воспитывающегося, развивающегося — подтверждает ее роль в достижении педагогических целей. Пассивность, недостатки в активности, а то и противодействие субъекту педагогической деятельности зачастую выступают как источники и усложняющие проблему факторы.

Правило определения причин педагогической проблемы, ситуации основывается на выявлении в ходе анализа пробелов в структуре, несовершенства ее единиц, взаимосвязей, отклонений от оптимальных показателей воспитанности, образованности, обученности, развитости. Чем выше уровень обнаруженных дефектов, тем значимее их негативная причинная роль.

Правило оценки степени благоприятности условий, прежде всего обстановочных — собственно социально-педагогических и педагогически значимых, говорит о том, что они сами могут стать причиной проблем взаимодействия субъекта и объекта и решения стоящих перед ними задач.

Реализация описанных выше приемов и правил позволяет получить представление о состоянии педагогической действительности, о трудностях, испытываемых педагогом. Возникает возможность для вынесения обоснованного заключения о том, что надо устранять или совершенствовать. Следует учесть, что крайне редко бывает только одна причина анализируемой проблемы. То, что оценивается как неполноценное, становится основой для принятия педагогического решения и объектом системного педагогического совершенствования.

Педагогическое решение представляет собой поиск и выбор путей для достижения нужного педагогического результата. Решать — значит брать на себя ответственность за этот выбор. Принимать правильные педагогические решения помогают следующие приемы и правила.

Прием выделения педагогической проблемы, ее изучение и определение цели решения, желательного результата сходен с первым приемом педагогического анализа. Процесс подготовки и принятия решения начинается с умения субъекта педагогической деятельности увидеть в возникшей проблеме ее связь с педагогическими реалиями. Проблемами наполнена жизнь и деятельность, но для решений избираются те, что имеют такую связь, но к тому же еще актуальны, важны,

зывают к их устранению, должны быть решены неотложно, причем для этого есть возможности.

Прием изучения проблемы и ее анализа — необходимое условие принятия правильного и обоснованного решения. Не все решения предваряются полным педагогическим анализом, описанным выше. Но он должен быть таковым для принятия важных, ответственных, масштабных и рассчитанных на долговременное действие решений. Более того, наиболее важные из них должны основываться на анализе, носящем характер научного исследования, с соблюдением всех строгих требований к нему. Однако любое решение принимается при необходимом объеме анализа. Результат — определение цели решения и начало продумывания способов его достижения, в том числе устранения причин проблемы и создания благоприятных условий для достижения успеха.

Прием разработки вариантов педагогического решения и выбора лучшего из них обязывает не принимать то единственное, которое первым приходит в голову и выглядит очевидным. Разработка нескольких вариантов (версий) позволит выбрать лучшее из возможных. Правило выбора лучшего заключается в последовательном рассмотрении каждого варианта, оценке его достоинств и недостатков, сильных и слабых сторон. Это делается по комплексу критериев: соответствия цели, соответствия воспитательной, образовательной, обучающей и развивающей эффективности, своевременности, посильности (выполнимости) и др.

Прием углубленной проработки избранного варианта педагогического решения предполагает:

- уточнение цели, того результата, который должен быть достигнут, определение задач;
- разработку плана исполнения решения — перечня мероприятий по подготовке и выполнению решения, сроков, места;
- определение участников и исполнителей решения;
- выбор форм педагогической работы с людьми перед началом реализации решения (проверка подготовленности, инструктаж, разъяснения, дополнительные занятия и др.);
- выбор методов, которые надо использовать в ходе исполнения решения (личный пример, показ, контроль, изучение людей в ходе работы и их отношения к ней, взаимоотношения в группе, необходимые дополнительные разъяснения, консультирование, воздействие, внушение, требование, анализ допущенных промахов и др.);
- определение способов руководства, контроля, оценки, разбора, работы с отличившимися и отстающими и др.

Ни одно из педагогических решений не должно быть только ситуативно целесообразным. Оно лишь звено в длинной и непрерывной цепочке педагогической деятельности. Поэтому надо оценивать его не только по непосредственному результату, но и «взвесить на весах» соответствия отдаленной цели работы с человеком, группой.

Педагогическое общение — не простой разговор педагога с обучающимися, а особый вид общения, специфика которого определяется педагогическими целями, специальным содержанием и отбором средств. Общение — вид контактов между людьми по обмену информацией. В педагогической деятельности общение играет огромную роль. С ним и его средствами связаны и основные «рабочие инструменты» педагога, владеть которыми он обязан в совершенстве. Общение делается педагогическим, когда обладает *особыми свойствами* (чертами), к которым относятся:

- педагогическая направленность,
- контактность, диалогичность, тактичность,
- гуманистичность и демократичность,
- открытость, искренность, правдивость и убедительность,
- речевая культура,
- техническое богатство (владение приемами и методами).

Культура педагогического общения — высокий уровень выраженности этих свойств в общении педагога, отвечающий специфике педагогической деятельности и требованиям к ее эффективности. Техника педагогического общения строится с ориентацией на придание ему описанных выше основных свойств.

Педагогическая направленность общения служит отбору средств и приемов для достижения именно педагогического результата — воспитывающего, образовательного, обучающего и развивающего людей — как непосредственного, так и отсроченного.

Есть три формы педагогического общения: монологическая — говорит только педагог, диалогическая — активный обмен мнениями между общающимися, игровая — проигрыш ситуаций общения с распределением ролей между обучающимися. Наиболее удобной для достижения взаимопонимания формой общения является диалог. Для этого педагогу следует: не монополизировать свое право на высказывание мыслей, сдерживать свою говорливость, а стимулировать речевую активность обучающегося прямым обращением к нему, предложениями высказаться, постановкой вопросов.

Важно *умение слушать*: терпеливо, выражать внимание и интерес к высказываниям собеседника направлением на него взгляда, позой (наклоном слегка вперед), проявлять сопереживание мимикой лица, жестами, движениями головы, стимулировать и корректировать его

рассказ репликами («интересно!», «понимаю», «неужели?», «докажите», «об этом поподробнее» и пр.). Отказ от увлечения монологическим общением и широкое использование диалогического — современная мировая тенденция в педагогическом общении.

Педагогическая контактность — человеческая близость педагога и его партнера по общению (обучающегося, воспитывающегося), близость (а то и совпадение) их целей, мыслей, интересов, желаний, намерений, действий по достижению воспитательного, образовательного, обучающего и развивающего результата. Она сказывается на взаимном уважении, доверии, взаимопонимании, желании работать совместно, слаженно, помогать друг другу в достижении общей цели и получать удовлетворенность, а то и удовольствия от этого.

Установление контакта психологично и нуждается в понимании собеседника, рефлексии (постановки себя на его место и представления, о чем он думает, как понимает педагога и то, о чем тот говорит), эмпатии (в чувствовании собеседника, представлении и сопереживании его чувствам и психическому состоянию), умении «читать между слов». Целесообразно придавать общению личностный, а не сухо-официальный характер, стремиться говорить искренно, проникновенно, «от души» и «по душам».

Установление контакта предполагает изначальную установку педагога на достижение взаимопонимания с обучающимся, разговор «на равных», на учет его интересов и исходных установок в общении, озвучивание их понимания и совпадения со своими, на построение общения с ориентацией на доброжелательность, диалогичность общения, эмоциональную приподнятость, искренность, тактичность, отсутствие равнодушия и оскорбительного, унижающего собеседника подтекста.

В сложных случаях проявления психологических барьеров отчужденности, холодности, равнодушия, отмалчивания собеседника приходится прибегать к более «тонким» средствам установления контакта, например: пробуждению симпатий, выражению доверительности, удовлетворенности возможностью поговорить открыто и искренне, высказыванию в адрес собеседника возможных комплиментов (отмечая положительное в нем и его поведении), стремлению к достижению положительного результата разговора, поиску общего, а не выискиванию противоречий, использованию «правила улыбки», удовлетворению по возможности всех просьб собеседника и др.

Известный американский специалист по общению Д. Карнеги советовал: с самого начала надо придерживаться дружелюбного тона, проявлять предупредительность; предоставлять большую часть времени говорить собеседнику; стараться почаще смотреть на вещи с точки зрения собеседника; относиться сочувственно к его заботам и

тревогам, если приходится делать замечания, то начинать с похвалы, с критики действий, а не личности.

На установлении контакта сказывается дистанция между общающимися, которая бывает: интимной — не более 0,5 м (соответствующая духовной близости, полному доверию); личной — 0,5—1,5 м (доверительная, способствующая искреннему обсуждению общих проблем); формальной — 1,5—4 м (деловая, переговорная); публичной — более 4 м (не отвечающая требованиям индивидуальной контактности, но пригодная для установления контакта с группой).

Тактичность (такт) — выраженная черта педагогического общения, чувство меры в высказываниях и воздействиях на собеседника, сбалансированность, целесообразное сочетание противоположностей, разных приемов и методов, соображений «за» и «против» в каждой педагогической ситуации. Соблюдать педагогический такт означает: не подавлять активности собеседника собственной речевой активностью; уметь поучать, делать замечания без проявления высокомерия, превосходства, «яканья», унижения личного достоинства и навязчивого морализования; проявлять простоту, естественность, доступность в общении, но без наигранности и фамильярности; быть щедрым на похвалу, одобрение, но при наличии хотя бы малейших оснований и без захваливания и др.

Подлинно педагогическому общению свойственны *гуманистичность, демократичность, нравственность*. Это начинается с соответствующего отношения педагога к собеседнику. Все элементы его поведения при общении «нравственно насыщены. Дети всегда по каким-то едва уловимым признакам четко улавливают ваше отношение к ним. Его трудно скрыть даже самой отточенной системой педагогических приемов»¹. Стремление педагога оказать помощь человеку, научить успешно действовать и жить, тактичность общения демократичны и гуманны. Диалогичность общения выражает уважение к мнению другого, стремление стать не над ним, а рядом с ним, действовать не силовым нажимом, а убеждением. Гуманистичность в педагогическом общении выражена в стремлении педагога видеть в обучающемся человека, индивидуальность, личность, обладающую своим взглядом на вещи, чувством собственного достоинства, самолюбием, имеющую свои интересы, планы, намерения, свое окружение и образ жизни. Демократичность — признание прав другого человека, в частности, на собственную позицию и мнение, отношение к нему как к равному. Поэтому в общении важно быть доброжелательным, уважительным, понимающим, сопереживающим, готовым помочь, заботливым, справедливым, не допускать, унижений, оскорблений, игнорирова-

¹ *Учителю о педагогической технике* / Под ред. Л.И. Рувинского. М., 1987. С. 32.

ния интересов, высокомерия, чванливости, беззастенчивого психологического давления.

Невозможно добиться педагогической действенности общения без *открытости, искренности, правдивости и убедительности*. Чтобы быть понятым и добиться согласия, надо обязательно быть искренним, честным, правдивым, без лукавства.

Педагогическое общение, будучи профессиональным, обязано отличаться *высокой речевой культурой и техническим богатством* (о которых будет сказано ниже).

Управление процессом педагогического общения осуществляется по этапам. Первый — подготовка педагога к общению. Она начинается с ориентировки в ситуации предстоящего общения, с педагогической оценки его места в системе и проводимой педагогом линии работы, уточнения особенностей личности обучающегося или группы, с которыми предстоит общаться. Разрабатывается мысленный сценарий или тезисный письменный план (наброски) общения, избираются наиболее благоприятные условия, место, время, решается вопрос о привлечении третьих лиц, которые могли бы помочь в достижении успеха. Решается, с чего начать, продумываются последующие стадии, позиция и линия поведения педагога, содержание, средства, методы и приемы, распределение времени, возможные трудности, сбои, способы их предупреждения и преодоления. Перефразируя слова Наполеона, можно сказать, что общение — это искусство, в котором не удастся ничего, кроме того, что было рассчитано и продумано. Важна и коммуникативная проработка общения, которая заключается в определении того, что сказать и как сказать. Это особенно нужно для предполагаемых трудных мест в разговоре.

Второй этап — начало общения. Надо выходить на встречу с собеседниками с таким видом, чтобы они видели, что вы довольны встречей с ними, улыбчивы и в то же время собраны, настроены на деловой разговор. Заслуживают внимания правило интересного начала (пример их жизни, вопрос к аудитории — «знаете ли вы...?», «как вы думаете можно ли...?», «согласны ли вы с тем, что...?»), поучительный показ значимости темы разговора и его эмоционально-энергичное начало. Используются и правила: «раскачивания» молчаливого собеседника (собеседников) вопросами, «зацепки» — краткого и заостренного изложения проблемы, ее увязки с актуальными задачами собеседника.

Третий этап — решение основных задач общения (занятия, индивидуальной беседы). При этом используются такие правила: контроль за реализацией заготовленного сценария общения и гибкой коррекции его; недопущение ухода в сторону от плана и цели общения; поддержание активности и дискуссионности; слежение за временем

(«бойся первого вопроса»); «коммуникативная атака» при пассивности собеседника (собеседников) — использование шквала беглых вопросов, требующих кратких и односложных ответов, и быстрое называние фамилий отвечающих на каждый из них и др.

Четвертый этап — подведение итогов с собеседниками, раздача дополнительных заданий и самооценка преподавателя с выводами для себя.

Педагогическое взаимодействие, как показывает опыт талантливых педагогов и новаторов, — обязательное условие эффективного решения задач. Оно строится намеренно и сопровождается достижением:

- стремления и педагога и учеников к единой цели;
- взаимного понимания ими общности интересов, необходимости взаимной поддержки и согласованных действий;
- положительного, доброжелательного, доверительного отношения друг к другу, получения удовлетворения и даже удовольствия от общения и совместной работы;
- общей добросовестности, усердия, самоотдачи в совместной работе;
- «культы учебы» в группе, эмоционального подъема, хорошего рабочего настроения, обогащения новыми знаниями, более совершенными действиями, навыками и умениями, развития интеллекта и других качеств;
- взаимопомощи и поддержки в преодолении трудностей овладения богатством знаний и профессионализмом, объективности во взаимных оценках, справедливости, культуры взаимоотношений и общения.

Взаимоотношения и взаимодействие педагога и обучающихся, отличающиеся такими признаками, получило название *педагогики сотрудничества*. Занятие (или любая другая форма педагогической работы) превращается при сотрудничестве из педагогически обедненного и скучного мероприятия по передаче учебной информации в дружную совместную работу по высокоэффективному достижению педагогических целей. Оно часто зарождает и всегда усиливает мотивацию обучающихся к добросовестному учению и работе над собой, дает существенную прибавку в усвоении обучающимися учебного материала, широко воздействует на личность обучающихся, порождая импульсы к ее позитивному развитию. По опыту, педагогическое сотрудничество устанавливается при соблюдении педагогом ряда правил.

Первое правило — *стремление придать педагогическому взаимодействию характер педагогического сотрудничества*. Оно реализуется с трудом людьми, имеющими низкую профессионально-педагогическую компетентность, формально относящимися к педагогическому долгу, считающими, что их задача — прийти без опозданий на занятие, прочитать по бумажке, что надо, а дальше — дело обучающихся, ложно

считающими, что все это «игра в демократию», «показуха, нужная начальству, а не для дела», и др.

Второе правило — *занятие доброжелательной педагогической позиции в отношении к людям и общении с ними*. Это позиция старшего товарища, искренне и открыто желающего помочь в самосовершенствовании, подготовке к жизни и трудовой деятельности. Ей присущи: отношения практически на равных, отношения «рядом», а не «над» или «под» партнером; понимание его положения, проблем и трудностей; естественность, доступность, готовность всегда и во всем помогать; откровенность, тактичная прямота, справедливость, не оскорбляющая чувство собственного достоинства обучающихся «отеческая» строгость; поддержка испытывающих трудности, внушение веры в успех. Антипедагогическая позиция — позиция начальника, основывающаяся на механическом переносе отношений приказа и подчинения, характерных для некоторых практических организаций. Взаимоотношения и взаимодействие целесообразно строить с выражением симпатии к обучающимся, без предубеждений и «навешивания ярлыков», с выражением интереса и удовольствия от работы с ними, поиском взаимного согласия при противоречиях (а не «затыканием рта»), авансированием доверия.

Третье правило — *стремление педагога к завоеванию авторитета у обучающихся*. К педагогу, обладающему авторитетом, обучающиеся тянутся, с ним хотят чаще встречаться, вместе и в согласии работать, быть лучше при работе с ним, а вне контактов с ним вести себя так, чтобы не подводить и не огорчать авторитетного педагога. Барьерами к достижению слаженной работы выступают: чувство превосходства, высокомерие, явно выраженное сомнение, нескромность, недоброжелательность и несправедливость по отношению к обучающимся, равнодушие к их интересам, бестактность, прохладное отношение к проведению занятий, административно-командные замашки и т.п.

К другим правилам относятся: налаживание благожелательно-деловых отношений, ориентация содержания и организации занятий на интересы обучающихся, выбор приемов, методов, технологий, активизирующих коллективные формы работы.

Педагогическая требовательность, как и всякая другая, выступает атрибутом управления и направлена на поддержание должного порядка, соблюдение всеми норм поведения и отношений, обеспечение безопасности. Она несет в себе энергию принуждения, но в педагогической деятельности недопустимо превращать его в слепую административную силу. Здесь требовательность должна быть подлинно педагогической по целям, способам проявления и результатам — воспитательным и иным. Субъектом педагогической требовательно-

сти призваны выступать педагог, коллектив и человек по отношению к самому себе.

Предъявляя требовательность, следует намеренно придавать ей *черты педагогичности*: гуманность, целесообразность, понятность, справедливость, систематичность, индивидуализированность, внимание к людям, заботу, уважение к человеческому достоинству, щадящий характера. Следует соблюдать такт, не оскорблять человека, не изощряться в поисках унижающих высказываний, не кричать, а говорить твердо, с уверенностью, без излишних эмоций. Требовательный контроль педагогически эффективен, когда конструктивен — проводится для дела и помощи проверяемым, а не для того, чтобы «подловить» и наказать. Нельзя превращать контроль в повод для постоянных мелочных придилок и разносов. Нередко бывает полезно не заметить промах, если он сделан неумышленно. Бывает и так, что нарушение носит групповой характер. В таких случаях не следует обвинять всех, ибо это сплотит группу в противостоянии педагогу. Лучше выделить главных виновников, предъявить высокую требовательность только к части замеченных (и быть убедительным в том, что нарушения многих «не замечены»).

Педагогическая оценка обладает большой силой воздействия на большинство обучающихся, но нельзя превращать ее в кнут погонщика, пугало, ставя двойки направо и налево и проявляя несправедливость. Педагогические замечания, критика и напоминания должны ставить человека на ноги, т.е. помогать ему, а не на колени, прибегая к унижениям.

Бывает, что педагог начинает работу с новой группой или в начале учебного года, проявляя либерализм к проявлениям недобросовестности, нарушениям дисциплины, культуры поведения, делая сотню «последних предупреждений». Как правило, это приводит потом к необходимости «закручивать гайки», предъявлять сверхтребовательность, вносить в педагогическую работу повышенную нервность, но эти меры оказываются запоздалыми и не приводят к достижению результата в нужный срок. Требовательность должна быть ровной и соответственно высокой с самого начала.

Требовательность — не единственный способ воздействия на обучающихся, она должна сочетаться с другими методами, но не преобладать в них. В требовательности, как, может быть, ни в чем другом, должно проявляться единство педагогического коллектива.

**Техника использования
речевых и неречевых
средств**

Педагогические средства многочисленны и разнообразны. Это учебное оборудование, оборудование специальных учебных помещений и территорий, учебно-наглядные и учебные пособия, средства самого педагога. Универсальны во всех

видах действий и методов последние, включающие речь, невербальные и поведенческие средства. Знать и уметь осознанно использовать их все, многое делать автоматизировано и по привычке обязан каждый педагог.

Техника педагогически грамотного пользования речью — обязательный элемент в педагогической технике. Надо знать цену слову — оно может окрылить человек и принести невыразимую боль. Не случайны народные поговорки: «кто говорит — тот сеет», «бритва скребет, а слово режет», «добрые слова лучше сладкого пирога». Возможности педагога профессионально пользоваться словом связаны с *богатством его словарного состава, с точным словоупотреблением* — использованием слов в соответствии с их значением. Это позволяет подбирать самые нужные, самые лучшие, самые точные, самые яркие слова. Надо почаще обращаться за справками к словарям русского языка и иностранных слов, энциклопедиям, записывать новые слова и выражения в записную книжку, запоминать их.

Необходимо *богатство и культура словесного оформления мыслей, оборотов речи, использования образов исторических и литературных героев, памятных событий, отрывков стихотворений, народных пословиц и поговорок, высказываний мудрых людей, поучительных историй и т.п.* Одно простое слово, один удачный эпитет иной раз могут сказать больше, чем длинные и бледные рассуждения. Скучно, трудно, нудно слушать речь, состоящую из бесцветных, тусклых, затасканных, общих, мало что значащих выражений, а тем более засоренную вульгарными, почерпнутыми из подросткового и криминального жаргона, а также иностранными словечками. Культурность и образованность педагога проявляются в любви к своему национальному языку, стремлении беречь его чистоту, как завещали нам наши великие предки, много сделавшие для его расцвета и совершенства.

Обязательное условие высокой культуры и техники речи — *правильное произношение и ударения, отсутствие слов-паразитов* («так сказать», «надо сказать», «как говорится», «значит», «понимаешь», «ну» и пр.) и бессмысленных звуков («м-м-м-м», «э-э-э-э» и т.п.). Помимо того что они засоряют речь, раздражают слушающих, в аудитории часто находится кто-то, кто перестает воспринимать содержание и начинает считать, сколько раз у педагога проявился такой дефект, и делится с рядом сидящими своими подсчетами.

Педагогу надо уметь *излагать мысли точно, ясно, логично*. Сложность связана с тем, что речь — это мышление вслух. Ясно, логично, убедительно говорит тот, кто так же и мыслит. Не развив свой интеллект, невозможно говорить толково. Многословие, малопонятность

речи — лакмусовая бумажка путаницы и нечеткости мыслей и коренной дефект слабости речи как основы педагогической техники.

Другое техническое умение — *умение пользоваться выразительными возможностями речи*:

- эмоциональной выразительностью (экспрессивностью). Слова, произносимые без выражения чувств, бесстрастно и равнодушно, утрачивают много в своей смысловой и воздейственной силе. В интонациях произносимых слов и фраз воплощаются отношения говорящего к произносимому, звуковая артистичность. По некоторым исследовательским данным, понимание речи на 40% зависит от ее экспрессивной партитуры. Любой важный и волнующий вопрос, произносимый равнодушным тоном, утрачивает смысловую силу;
- лексической выразительностью — использованием точных, ярких, нестандартных, образных слов и словесных оборотов, синонимов, омонимов, терминов;
- фонетической выразительностью — хорошим произношением, дикцией, ритмикой, темпом, громкостью. Плох «пулеметный» темп, еще хуже крик, а тем более визг. Старая восточная мудрость гласит: если ты кричишь, значит, ты не прав и слаб;
- грамматической выразительностью;
- звуковой выразительностью — сопровождением высказываний уместным покашливанием, вздохами, хмыканием, хохотком, смехом, несущими смысл звуками «у-у-у», «а-а-а» и др.

Жизнь свидетельствует, что человека больше задевают не слова, сказанные в его адрес, а тон, которым они произнесены.

Тембр голоса — обязательный атрибут речи каждого человека, его музыка. Визгливый, хриплый, глухой, грубый голос могут портить восприятие даже правильных по смыслу слов. Нередко он характеризует человека: у злого — злой голос, у грубого — грубый, у веселого — веселый, у доброго — добрый, неуверенный в себе человек говорит неуверенно, тихо. Следует обращать внимание на тембр своего голоса, по возможности придавать ему нужные звуковые краски, тренироваться в этом (например, с использованием магнитофона).

Техника использования неречевых средств — *мимики, жестов, позы, осанки, походки* — существенно дополняет речевую технику. Речь, слово воспринимаются слушающими в «обрамлении» этого комплекса, сопровождающего их. Они несут немалую толику красноречия, искренности, доброты, уверенности или сомнения, сочувствия или равнодушия, лживости, недоброжелательности, выраженных в словах.

Педагогу полезно взять за правило следить за своей *микой*, продумывать, какая она должна быть, какая она есть, почему, когда и как

ее менять. Многие вообще не знают, какое у них выражение лица. Стоит временами бросать мимолетный взгляд в зеркало и мгновенно оценивать, каково обычное выражение. Следя за мимикой при разговоре, надо придавать нужное выражение глазам (искреннее, радостное, сомневающееся, с прищуром, доброе, строгое, сочувственное, с хитринкой, насмешливое, смеющееся и др.), положению головы (прямо, высокомерно поднятый подбородок, наклон вперед с взглядом исподлобья, наклон вбок), движениям рта и губ.

Следует разумно использовать возможности *жестов* при разговоре, но не допускать бессмысленной жестикуляции — размахивания руками, избегать стереотипных жестов (одного-двух: например, «рубки воздуха», «указующего перста») и не пользоваться вульгарными.

Мимика, жесты, поза, походка, осанка, вид человека, находящегося в определенном психическом состоянии, позволяют создавать впечатление о себе, повышать воздействие произносимого на собеседника, придавать им особый смысл. Они свидетельствуют о значимости для говорящего произносимых слов, вере в то, что он говорит, его интересе, психическом состоянии, отношении к собеседнику, демонстрируют ряд качеств — интеллигентность, ум, образованность, воспитанность, культурность, самомнение, глупость, решимость, волнение, неуверенность, испытываемый страх и др. Даже походка может немало сказать о человеке. Взгляните на идущего впереди человека и попытайтесь что-то сказать о нем. Даже не будучи натренированным в такой диагностике, можно сказать кое-что соответствующее действительности.

Должно быть согласие между содержанием речи, средствами словесной выразительности и использованием неречевых средств. При расхождении их одни и те же слова могут приобрести противоположный смысл. Можно, например, произносить уважительные слова и ненавидеть глазами. Лишь в отдельных случаях и профессиях бывают обстоятельства, когда все призвано маскировать действительный смысл высказываний, отношения и намерения говорящего.

Педагогическая техника требует продуманного и умелого использования абсолютно всех речевых и неречевых средств при контактах и общении с людьми. Они во многом сказываются на формировании имиджа говорящего — его образа во мнении других, впечатлении о нем. Этой технике надо учиться, занимаясь отработкой голоса, произнесения слов и фраз, с использованием мимических и пантомимических средств перед зеркалом, магнитофона и видеокамеры, в паре с товарищем.

Педагогически совершенная речь отличается ясностью вложенной в нее мысли, выразительностью слов и интонаций, четкостью

произношения, нужной громкостью, использованием разнообразных словесных оборотов, ярко сформулированных выражений, применением уменьшительных и ласкательных слов, идиомов, афоризмов, пословиц, дидактических повторов, подытоживаний и др. Достижению этого способствует владение педагогом *техники риторики*¹. В общем смысле под риторикой понимается искусство выражения мнений, мыслей, ораторское искусство. Она включает стилистику, логику, технику отбора материала и слов для высказываний, их выстраивание в предложения (фразы), логическое и выразительное использование последних в речи для достижения ее цели. К основным техническим правилам *педагогической риторики* относятся:

- использование слов в их точном значении, понятном обучающимся;
- научно точное выражение мыслей в предложениях;
- по возможности яркое, запоминающееся, производящее интеллектуальное и эмоциональное впечатление на слушающих стилистическое построение предложений;
- выстраивание фраз, обеспечивающее образность речи и формирование у обучающихся мысленных представлений, картин реальности, аналогичных имеющимся у педагога и относящихся к фрагментам научной картины мира;
- изложение только того материала (содержания), который необходим для достижения цели данной речи; исключение всего лишнего, уводящего в сторону, отвлекающего от уяснения главного;
- строгое структурирование речи как при разработке ее плана в ходе подготовки, так и при произнесении; это предполагает деление содержания речи на основные вопросы (части, разделы), подвопросы и микроструктуру подвопросов;
- озвучивание структурных элементов (плана) логики раскрытия содержания при произнесении речи: обучающиеся должны быть ознакомлены с планом в начале речи, улавливать структуру изложения по ходу речи (это предполагает подытоживание очередной порции содержания по плану и начало перехода к очередной порции, а при необходимости использование приема нумерации — «первое», «второе» и т.д.);
- установка на решение сверхзадач речи — не только достижение непосредственной цели, но и внесение вклада в решение воспитательных, обучающих, образовательных и развивающих задач;
- построение каждой фразы, части речи с учетом сказанного до нее и с логической перспективой, т.е. ориентацией на то, что будет сказано;

¹ От греч. *rhetaor* — оратор, преподаватель.

- поиск путей и средств интересного построения речи подбором интересных включений в ее содержание, интересным выражением и иллюстрацией мыслей, интересными «ходами» речи, неожиданными для слушающих ее;
- использование средств выразительности, привлекающих и удерживающих внимание слушающих;
- подбор содержания высказываний, слов и интонаций, активизирующих эмоциональное отношение слушающих к речи педагога, сопереживание вместе с ним того, о чем и идет речь, побуждающих к определенным действиям после прослушивания речи.

Продуманное содержание речи педагога — ковровая дорожка, свернутая в рулон, произнесение речи — ее разворачивание. Содержание речи — это ноты, а звучащая, профессионально живая речь педагога — музыка, сыгранная по ним, захватывающая человека. Любая речь сильна не только своим правильным содержанием, но общим впечатлением, производимым на слушающего человека, тем, что он захочет сделать, прослушав ее.

11.4. Педагогическое образование

Значение и проблемы педагогического образования

Состав и качество работников педагогического учреждения — его цвет, сила, украшение, основа имиджа и авторитета, предтеча качества подготавливаемых им специалистов и уважения практиков к его диплому. Никакие законы, приказы, инструкции, программы ничего реально не изменят в образовательном процессе, пока педагог не проведет их в жизнь, не вдохнет в атмосферу занятия, беседы, работы с обучающимися частичку самого себя, не отдаст ее людям, не проявит воли и профессионализма, чтобы сделать это. Ничто не изменится, не усовершенствуется, пока не повысится его профессионализм, не достигнет он уровня педагогической культуры.

Наличие в стране образованных и культурных педагогических кадров — одно из важнейших условий успешного воплощения всех государственных и общественных намерений в жизнь. В цивилизованных странах считается, что даже незначительная недооценка важности их образования и превращения его в непрерывное ведет к серьезным последствиям в стране, к деградации трудовой и общественной морали. «Экономия» на таком образовании сказывается негативно на развитии науки и производства, снижении темпов общественного прогресса. Поэтому *непрерывное, неустанное повышение качества педагогичес-*

ких кадров в стране и каждом образовательном учреждении, организации выступает обязательным, главным средством (направлением, рычагом, механизмом) повышения эффективности педагогического процесса и его совершенствования. Образно говоря, это повышение плодородия той почвы, на которой только и может вырасти обильный и качественный «педагогический урожай» выпускников — специалистов, способных самореализоваться в жизни, сочетать свои интересы с интересами общества и государства, способствовать прогрессу.

Прочную основу действительной образованности учителя, педагога составляет только *полное высшее педагогическое образование*, содержание которого строится по уровневому принципу¹. В первые два года обучения студентов в педагогическом вузе закладывается фундамент, который в последующие два года служит основанием их специализации (углубленный предметный уклон). В итоге, после сдачи государственных экзаменов и защиты выпускной работы, полученный диплом бакалавра и сертификат по избранной педагогической специальности означают получение *базового* педагогического образования. Полное высшее педагогическое образование заключается в развитии и дифференциации образованности по избранной педагогом специализации. Считается, что при этом происходит подготовка педагога-исследователя, способного к компетентному научному поиску организационных, содержательных и методических путей совершенствования не только своей работы, но и системы образования в школе и стране, а также осуществлению профессиональной деятельности в любых типах образовательных (школах, лицеях, гимназиях, колледжах, ссузах и вузах) и научно-педагогических учреждений.

Тем не менее отмечается слабость педагогической подготовки будущих учителей, преподавателей, педагогов разной специализации: невысокий научный уровень преподавания психолого-педагогических дисциплин, оторванность от актуальных проблем массовой практики, схоластичность (наукообразная форма преподавания), отставание теоретической и практической подготовки от жизни, недостаточный практический профессионализм выпускников².

Должная педагогическая образованность и профессионализм педагога могут быть качественными *лишь при фундаментальной общепедагогической подготовленности*, не обрывающейся на первых двух курсах, а проникающей в дальнейшую специализацию до окончания вуза, с все большим расширением и углублением ее. Подготовка, строя-

¹ Выделяются три—пять уровней. См.: *Теоретические основы содержания общего среднего образования* / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983.

² *Бозиев Р.С., Стрельникова Л.П.* Способы представления теоретических знаний в курсе педагогики для будущих учителей (круглый стол) // Педагогика. 2000. № 8. С. 3—15.

шаяся с приоритетом предметной специализации, вряд ли может сформировать подлинную профессионально-педагогическую образованность. Перекосы «предметоцентризма», имевшие место с начала 1970-х гг., обоснованно критиковал В.В. Краевский¹ как «узкое содержание» образования, «тупиковую ориентацию», «педагогическое заблуждение», которые не принесли ничего хорошего ни науке, ни практике, и констатировал, что сегодня: «Под видом нового возрождается старое». Для такой оценки есть большие основания², и положение нуждается в серьезном исправлении. Педагогической практике в главном нужны не узкие специалисты по географии, экономике, физике, языку, биологии и пр., а подлинные педагоги-профессионалы, способные осуществлять свою деятельность в единстве воспитания, образования, обучения и развития, организовывать межличностное взаимодействие с обучающимися, их самосовершенствование, находить индивидуальные подходы, помогать в личностном росте. Учитель не с учебным предметом должен идти к обучающимся, а вместе с обучающимися идти к предмету жизни³.

Значение этого еще больше видно в системе аспирантуры и адъюнктуры. В сущности, здесь еще не налажена подготовка высококвалифицированных преподавателей. Считать, что практик, аспирант, кандидат наук — готовые педагоги, может лишь ортодокс «знаниевой» парадигмы и дидактоцентризма. Их фундаментальные педагогические знания, навыки и умения в построении полноценной педагогической работы и культура, как правило, примитивны, находятся на допрофессиональном уровне. Поскольку таких людей в педагогичес-

¹ Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. 2002. № 1.

² Учебный план многих педагогических вузов содержит три блока учебных дисциплин, распределение времени между которыми таково: общекультурный (25%), психолого-педагогический (18%) и предметный (57%). Очевиден предметный уклон. В часовом измерении на базовую дисциплину «Педагогические теории, системы и технологии» отводится всего от 28 до 72 часов (Анисимов В.В., Грохольская О.Г. Подготовка будущих учителей по предметам педагогического цикла // Педагогика. 2000. № 9. С. 54—60). Трудно найти другие профильные вузы (химические, физические, технические, экономические и пр.), где бы на базовую дисциплину отводилось во много раз больше времени.

³ В одной из статей К.Д. Ушинского, относящихся к 1860 г., есть резкая и подчеркнутая оценка: «Предметная система учения — это рак русского общественного воспитания» (Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. М., 1988. Т. 2. С. 77). Объясняет он ее «почти совершенным отсутствием» в таком учении «умственной и нравственно развивающей силы» из-за того, что нет хороших учителей-воспитателей и соответственно построенного педагогического образования. Разумеется, эту оценку нельзя полностью переносить в современные условия, но актуальность усиления общепедагогической подготовки учителей-предметников она подтверждает.

кой среде большинство, то нужно ли удивляться личностной неполноценности многих оканчивающих наши образовательные учреждения, их слабой подготовленности к цивилизованной жизни и деятельности в современных условиях?

В учебных планах педагогических вузов недопустимо мало времени отводится на педагогическую психологию, на овладение педагогической техникой (вместе со всеми технологиями — около 50 часов), на основы и практику воспитания и развития обучающихся (а им должно уделяться не меньше времени, чем на собственно обучение, ибо без этого личностно-ориентированное образование останется только разговорами), социальную педагогику (без понимания и умелого использования данных которых современный педагог похож на страуса, спрятавшего голову в песок, чтобы не видеть реалий жизни)¹.

Есть смысл задуматься над следующими вопросами.

- Кто формируется в наших педагогических вузах: профессионал-педагог, готовый к личностно-ориентированной работе с обучающимися, или специалист по отдельной дисциплине, не отдающий себе отчета в том, что он творит с людьми?
- Может ли подобным образом «профессионально» образованный педагог считаться педагогом и быть профессионалом в воспитывающем и развивающем обучении?
- Почему значительная часть учителей, а еще большая преподавателей вузов считают, что думать о воспитании и развитии обучающихся не их проблема, их задача — «передавать информацию», т.е. их «педагогическая» позиция — это позиция некоего устройства, озвучивающего текст учебника?
- Не является ли все это сохранением на деле устаревшей и отвергнутой педагогической наукой «знаниевой» и «предметно-центристской» парадигмой педагогического образования?
- Не из-за того ли, что наши предметники искусны в «передаче информации» по своему предмету и нередко плохо подготовлены теоретически и практически к участию в целостном педагогическом обогащении личности обучающихся, мы наблюдаем массовые недостатки в формировании личности выпускников?

Необходимо преодолеть примитивное представление о педагогическом труде и современных требованиях к нему. Педагог — не тот, кто знает свой предмет и умеет излагать его содержание², но и знает, умеет, испытывает потребность одновременно придавать своему пре-

¹ См.: Орлов А.А. Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе // Педагогика. 2001. № 9. С. 48—55; Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. 2001. № 9. С. 55—61.

² По опубликованным данным, в приличных образовательных учреждениях США к педагогической работе не допускаются даже лица с дипломом бакалавра.

подаванию воспитывающий, развивающий и просвещенческий (фундаментальный) характер.

Прав С.Г. Вершловский, который пишет, что времена, когда к преподавателю ссуза и вуза предъявлялись ограниченные требования, прошли. Об этих требованиях 150 лет назад К.Д. Ушинский писал: «Чем меньше возраст учеников, над образованием которых трудится воспитатель, тем больше требуется от него педагогических знаний, и это требование не возрастает, а уменьшается по мере взросления ученика. У педагогики очень широкие основания и очень узкая верхушка; дидактика первоначального преподавания может заполнить томы; дидактика чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах: «Знай хорошо свой предмет и излагай его ясно»¹. «Объективно возрастающая роль образовательного процесса в развитии личности, — пишет С.Г. Вершловский, — ее способности управлять собой, самостоятельно усваивать постоянно обновляющуюся информацию побуждает пересмотреть подобное представление о методах обучения взрослых. Речь должна идти о технологиях образования, адекватных особенностям позиции взрослых»².

Профессионализм практика и профессионализм преподавателя в большей степени не совпадают, чем совпадают. Работа специалиста-практика, например химика, и преподавание химии в вузе коренным образом отличаются по объекту, целям, задачам, организации, средствам, методам, условиям, результатам, критериям эффективности и пр. Это не одна и та же работа и не одна и та же профессия. По своим квалификационным характеристикам они принципиально разные. Поэтому переход с практической работы на преподавательскую — это *смена профессии*, и нужна *переквалификация, овладение новым профессионализмом*, прежде чем допускать переводимого к работе со студентами.

Жизнь ставит перед необходимостью проводить и специализацию образования *не только по учебным дисциплинам, но и по специфике педагогических направлений работы* — социальных педагогов³, педагогов-инженеров, юридических педагогов, военных педагогов и др. Каждое из направлений очень специфично и требует хорошего знания соответствующей области деятельности, условий жизнедеятельности людей в ней, требований к ним и их проблем. Подготовка педагогов — специалистов по ним должна удовлетворять потребности не только школы, но и труда, разных профессий и работы с людьми и вестись на соответствующих факультетах вузов или в отдельных учебных группах. Возможен набор в такие группы (с сокращенными сроками образования) уже имеющих свое образование социологов, инженеров, врачей и других специалистов, учеба в них в заочной или дистанционной форме.

¹ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. М., 1990. Т. 6. С. 306.

² Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. 2003. № 8. С. 6.

³ Бочарова В.Г. Социальная педагогика: диалог науки и практики // Педагогика. № 9. С. 8.

**Повышение
квалификации**

Учителя, преподаватели в большинстве своем — это хорошо образованные, умные, любящие свой труд, ответственные люди, которые сами заботятся о повышении своей квалификации, занимаясь *непрерывным самосовершенствованием*. Преподавателям, ощущающим свою слабость в педагогической подготовленности (например, в вопросах воспитания или развития), стоит подумать о дополнительном педагогическом образовании — заочном, экстерном и дистанционном, для чего в стране, регионе должны создаваться благоприятные условия. Полезно включение педагогов в диссертационные педагогические исследования, в том числе и преподавателей непедагогических дисциплин (опыт свидетельствует о полезности этого не только для самих соискателей ученых степеней, но и для педагогики, для разработки частных методик, которые практически не способны писать «чистые» педагоги).

Опыт свидетельствует о важности резкого повышения педагогической квалификации работников деканатов, учебных отделов, органов управления образованием в центре и на местах, которые нередко остаются вне поля зрения при принятии мер по совершенствованию деятельности образовательных учреждений.

Мотивация к самосовершенствованию, безупречной и одухотворенной работе всегда стимулировалась *высоким социальным и социально-психологическим статусом учительства в обществе*, проявлением уважения к нему, заботой государства о его обеспеченной жизни, освобождающей от погруженности в бытовые нужды и унижающей его самоуважение принуждением к меркантильной расчетливости. Учительство никогда не может быть бизнесом, ибо при этом вся духовная атмосфера и нравственность переворачиваются с ног на голову. Высокая духовность учительства, его подвижнический труд не рассчитаны на богатство, но нуждаются в достойном уровне жизни. Без этого ни настоящее, ни будущее страны не могут быть благополучными.

Расширение практики основательной подготовки и повышение квалификации научно-педагогических кадров предусмотрено нормативными документами¹. *Образовательные учреждения* предпринимают меры для организованной помощи учителям и преподавателям в

¹ Приказ Министерства общего и профессионального образования РФ № 344 от 20 ноября 1996 г., утвердил Типовое Положение о структурных подразделениях высших учебных заведений, осуществляющих дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации) преподавателей высших и средних специальных учебных заведений. Этим Положением предписано иметь в подведомственных вузах «институты» или «центры» педагогической подготовки и профессиональной переподготовки преподавателей, а также факультеты повышения педагогической квалификации преподавателей всех видов для учебных заведений (см.: *Бюллетень* Министерства общего и профессионального образования РФ. 1997. № 1).

повышении педагогической квалификации, организуя школы педагогического мастерства, методические (педагогические) сборы (обычно 2 раза в год по одному—три дня), открытые и показательные занятия, обмен опытом, выставки передового опыта методической работы, конкурсы; создавая педагогические кабинеты для самостоятельной работы учителей и преподавателей (с библиотекой, периодическими педагогическими изданиями и пр.), кабинеты психологической разгрузки»; проводя регулярно групповые и коллективные мониторинги и анализы хода и результатов работы по отдельным и итоговым показателям, научно-педагогические конференции, поощряя работу над диссертациями по педагогике и педагогической психологии; для преподавателей вузов организуются стажировки.

В стране действует и *система государственных учреждений по повышению квалификации и переподготовки* учителей, а также преподавателей профессионально-образовательных учреждений: курсы повышения квалификации (от двух недель до трех месяцев), педагогические совещания, педагогические чтения как в аудиториях, так и выездные, выставки опыта работы педагогов и образовательных учреждений, научные исследования.

**Совершенствование
подготовки
педагогических кадров**

В нашей педагогике и практике, а также за рубежом есть много нового в опыте, немало идей и предложений, отвечающих потребностям совершенствования подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. К числу заслуживающих реализации относятся:

- *прекращение споров о том, что важнее — воспитание, образование или обучение.* Для подготовки людей к реалиям жизни всегда и везде нужна педагогическая целостность работы, которую педагог должен понимать не как параллельность процессов воспитания, образования, обучения и развития, а как *взаимопроникновение* их. Лицо, не способное поступать так либо доказывающее или ограничивающее себя чем-то одним (обучением или др.), не относится к тем, кто вправе называть себя педагогом или считать занимающимся педагогической деятельностью;
- *построение педагогического образования на основе образцовой реализации личностно-формирующей парадигмы,* обеспечивающей полноценное профессионально-личностное становление и совершенствование выпускников-педагогов и являющейся образцом для их работы на местах. Подготовку педагогов можно считать эффективной, только если она формирует у них целостную педагогическую личную способность к профессии;
- *резкое улучшение теоретической и практической подготовки всех педагогов* (с увеличением числа учебных дисциплин, учебных часов, зачетов, экзаменов, курсовых и дипломных работ);

- *усиление подготовки по общей педагогике*, являющейся сущностью профессионализма педагога, фундаментальной основой его образованности, стержнем педагогического кредо деятельности, системой главных профессионально-научных ценностей его деятельности, «несущей конструкцией» педагогического мышления, профессионально-личностного становления и совершенствования; без этого педагог — не педагог;
- *устранение распространенных слабостей* подготовленности выпускников и практиков-педагогов к трудно решаемым проблемам:
 - личностного и профессионально-личностного становления обучающихся и развития взрослых;
 - воспитания в процессе образования;
 - развития в процессе образования и труда;
 - социально-педагогическим условиям жизнедеятельности;
- *организация и руководство педагогическим самосовершенствованием обучающихся и взрослых* — самовоспитанием, самообразованием, самообучением, саморазвитием;
- *введение в содержание* полного и непрерывного педагогического образования всех педагогов и особенно специализирующихся по отдельным направлениям педагогической деятельности *новых областей научно-педагогического знания*:
 - педагогики жизнедеятельности;
 - педагогики самоформирования и самосовершенствования обучающихся и взрослых;
 - педагогики взрослых;
 - профессиональной педагогики (с профилированием, в дополнение к осуществляемому изучению основ педагогики);
 - педагогики безопасности жизнедеятельности (экстремальной психопедагогики);
 - педагогики правовоспитания;
 - педагогики здоровья;
- *расширение подготовки социальных педагогов со специализацией* к работе в различных общественных сферах и направлениях педагогической помощи детям, взрослым, проводить занятия с пенсионерами¹;
- *введение новых специальностей* и подготовки соответствующих педагогов-специалистов:
 - юридических педагогов,

¹ См.: Терехов П.П. Формирование педагогической компетентности специалиста социокультурной сферы // Педагогика. 2003. № 1. С. 74—81; Клименко Н.Ю. Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы // Педагогика. 2003. № 2. С. 23—33.

- экстремальных педагогов,
- социальных арт- и медиапедагогов,
- педагогов-геронтологов;
- *введение изучения педагогики* во всех профессиональных образовательных учреждениях:
 - как учебной дисциплины федерального блока учебных планов — в сочетании ее общих и специально-профессиональных вопросов;
 - как профессиональной педагогики — дисциплины специализации;
 - в виде обязательной специальной дисциплины: артпедагогики — педагогики искусства¹, в образовательных учреждениях готовящих работников искусств, и медиапедагогики² — там, где готовят и повышают квалификацию журналистов, работников печати, радио, телевидения, литераторов, организаторов культуры³; педагогики государственной и социальной службы — в системе подготовки соответствующих специалистов; педаго-

¹ В сложившемся значении этого понятия она приобрело медико-профилактический оттенок (см. например: *Лебедева Л.Д.* Арт-терапия в педагогике // Педагогика. 2000. № 9. С. 27—34). В действительности атрпедагогика — это одно из направлений воспитания и развития людей средствами искусства. В последние годы оно прочно вошло в практику работы с осужденными и их социальной переориентации, подтвердив свою эффективность в решении даже такой сложной задачи, как пенитенциарная педагогика, и продолжает развиваться. Социально-педагогическое влияния искусства на людей очевидно, но способы использования их в цивилизованных целях применительно к реальным условиям современности пока разрабатываются и используются слабо.

² В США, Великобритании, Канаде, Австралии, Франции и других странах в последней трети прошлого века сформировалось «медиаобразование» («медиаграмотность», «виртуальная грамотность» — применительно к восприятию компьютерной и интернет-информации). Используется же оно для защиты молодых людей от вредного влияния телепередач и рекламы путем обучения критическому восприятию их. Однако на порядок более значимо введение медиапедагогики для работников средств массовой информации и печати, что, по-видимому, надо безотлагательно сделать у нас. См.: *Шариков А.В.* Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М., 1990; *Медиаобразование / Психолого-педагогический словарь.* Ростов н/Д, 1998; *Федоров А.В.* Киноискусство в структуре современного художественного образования и воспитания. Таганрог, 1999; *Новикова А.А.* Медиаобразование в США: проблемы и тенденции // Педагогика. 2000. С. 68—75; *Федоров А.В.* Медиаобразование в Бельгии // Педагогика. 2002. № 1. С. 97—99; *Федоров А.В.* Медиаобразование в Франции // Педагогика. 2003. № 5. С. 90—96.

³ Необходимость педагогически готовить тех, от кого зависит содержание телепередач, молодежных журналов и газет, подчеркивала Российская академия образования. См. *В Российской академии образования* // Педагогика. 2003. С. 3—13.

тики управления и менеджмента — в системе подготовки управленцев и менеджеров;

- *дополнительное стимулирование* добросовестной работы и повышения квалификации учителями, преподавателями, педагогами-практиками:

- учреждением ежегодных президентских, министерских, ведомственных, региональных, местных наград и премий лучшим преподавателям и руководителям образовательных учреждений;

- созданием специальных академий для повышения квалификации и помощи в непрерывном самообразовании педагогов и административных работников образовательных учреждений (в США, например, взят курс на создание их в каждом штате);

- усилением дифференцированной оплаты преподавателей с разным уровнем образованности и успехами в работе, введение квалификационных званий (категорий, более низких и расширенных помимо имеющихся «заслуженный учитель», «заслуженный работник высшей школы»), квалификационных экзаменов, систематических аттестаций;

- стимулированием творческих поисков преподавателей-новаторов, приводящим к новым эффективным способам решения педагогических задач;

- разработкой и принятием Клятвы педагога (подобно клятве Гиппократ у врачей);

- *повышение уровня педагогической подготовленности студентов и аспирантов различных профессиональных вузов* (потенциальных и будущих преподавателей их):

- увеличение численности студентов, получающих основной для вуза диплом и диплом «преподаватель» и «преподаватель высшей школы» путем параллельного и самостоятельного овладения соответствующими программами;

- реформирование системы аспирантуры (адъюнктуры) в систему (отделы, факультеты) подготовки научно-педагогических кадров с обстоятельной подготовкой обучающихся к педагогической деятельности;

- создание в министерствах и ведомствах, имеющих собственную сеть образовательных учреждений, педагогических факультетов (курсов).

Во многих странах лица с дипломом о высшем образовании и степенью «бакалавра» считаются *не отвечающими* требованиям работы в вузе и в системе повышения квалификации. Для занятия должности преподавателя требуется иметь *степень магистра*, а для должности

старшего преподавателя и выше — *степень доктора*. В соотношении научной и собственно педагогической подготовки преподавателей крен стал делаться на последнюю. Поэтому резко возросло (за последние десять лет — в 5—10 раз) число получающих подготовку на последипломном уровне (магистров и докторов наук) со специализацией «Образование и педагогика (методы обучения)». Диссертации по педагогике (магистр педагогики, доктор педагогики) очень часто защищаются разными предметниками и практиками.

В развитых странах все преподаватели периодически (в ряде стран — ежегодно) проходят краткосрочные курсы обмена опытом и повышения квалификации. ЮНЕСКО считает, что преподаватель вуза должен: уметь разрабатывать концепции, принципы и способы решения образовательных проблем, знать психологию взрослого обучаемого, владеть навыками преподавания и методики обучения, понимать социальные аспекты образования, быть в курсе научных разработок в области личностного развития, обладать навыками сотрудничества с другими. Преподаватель высшей школы рассматривается не как узкий функционер-специалист, но и как личность, способная готовить для общества достойное молодое поколение. Считается также, что, чем выше уровень личностного развития преподавателя, тем больше он стремится к преумножению своего потенциала и успехов в подготовке студентов. Поэтому в последипломном педагогическом образовании уделяется повышенное внимание развитию личности преподавателя.

С конца 1980-х гг. за рубежом придан новый импульс повышению квалификации учителей. Популярными стали групповые проекты, коллективные опытно-экспериментальные работы, курсы на базе университетов, региональные семинары, мастерские. В канун XXI в. в соответствии с меморандумом Международного симпозиума ЮНЕСКО 1994 г. начала развиваться система подготовки, переподготовки и повышения квалификации (трансдисциплинарного, т.е. общепедагогического характера) учителей и преподавателей, в том числе в международных образовательных центрах под эгидой этой организации, в летних и зимних школах, с помощью систем банков данных о международном опыте образования и телекоммуникационных сетей.

Послевузовская подготовка преподавателей высшей школы и совершенствование системы повышения квалификации рассматриваются и как важнейший путь *повышения научного потенциала* страны. В США, Японии и других странах практически вся серьезная наука сконцентрирована в вузах. При этом исчезают сами собой проблемы разобщенности академической и отраслевой науки, обеспечивается оперативное включения достижений науки в образовательный про-

цесс, а вузовской науки — в практику (происходит, таким образом, подключение богатейшего научного потенциала преподавателей вузов, в которых находится до 80% специалистов с высшими степенями научной квалификации, к выполнению прикладных, нужных для страны программ), а также периодическая ротация преподавателей и исследователей. Кроме того, объединение образовательных и научных подразделений под одной крышей выгодно и экономически.

Поучительно, что помимо обучения и научных исследований у преподавателей имеется функция «обслуживания общества». В США, например, преподаватели обязаны обслуживать потребности штата, на территории которого расположен вуз. Обслуживание включает обучение отдельных категорий жителей, организацию вспомогательных служб (например, создание «юридических клиник»), проведение прикладных исследований в интересах штата, консультаций для его населения и т.п., что позволяет преподавателям остро чувствовать пульс жизни и теснее связывать теорию с практикой в преподавании.

В работе с педагогическими кадрами важную роль играет тщательный поиск эффективных путей *отбора кандидатов* на овладение профессией педагога, а также в последующей преподавательской и научной деятельности. Личности с антидемократическими качествами признаются непригодными. Объективизация, беспристрастность отбора обеспечиваются на этом и последующих этапах *тестированием* (применением научно-психологических методов определения педагогических способностей) и регулярной аттестацией преподавателей.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Назовите и кратко охарактеризуйте людей, которых можно отнести к субъектам педагогической деятельности.
2. Вспомните основные особенности педагогической деятельности, предъявляющие требования к качествам и подготовленности ее субъекта.
3. Что такое педагогический портрет, на основе чего он составляется и для чего служит?
4. Дайте общее определение педагогической культуры профессионала и назовите основные ее компоненты.
5. Охарактеризуйте педагогическую направленность личности.
6. Охарактеризуйте педагогические способности.
7. Охарактеризуйте специальное мастерство педагога, преподавателя.
8. Охарактеризуйте педагогическое мастерство.

9. Охарактеризуйте педагогическую культуру личного труда.
10. Раскройте структуру и содержание профессионально-педагогической компетентности родителя, руководителя, специалиста непедагогической профессии, журналиста.
11. Какие бывают уровни педагогической культуры?
12. Оцените уровень развития педагогической культуры и ее основных компонентов у себя и сделайте выводы по их самосовершенствованию.
13. Перечислите и охарактеризуйте основные педагогические действия, которыми должен владеть каждый субъект педагогической деятельности, а особенно педагог-профессионал.
14. Расскажите о технике использования педагогических средств.
15. Какова организация в стране педагогического образования, повышения квалификации, что, на ваш взгляд, надо в них совершенствовать и как?
16. Когда вы уже ознакомились с основами общей психологии, выскажите свое мнение о ее месте в овладении педагогическим профессионализмом и профессионально-педагогической компетентностью.
17. Какие элементы зарубежного опыта подготовки и повышения квалификации педагогических кадров вам понравились и почему?

Библиографический список

- Барабанчиков А.В., Муцынов С.С.* Педагогическая культура офицера. М., 1983.
- Биочинский И.В.* Педагогика подготовки офицера сухопутных войск (историко-педагогический анализ). Казань, 1991.
- Бочков А.Д., Лазукин А.Д.* Вопросы педагогической деонтологии. Новогорск, 1999.
- Гоноболин Ф.Н.* Книга об учителе. М.: Просвещение, 1965.
- Гришин Э.А.* Педагогическая этика. Владимир, 1973.
- Громкова М.Т.* Если Вы преподаватель. М., 1998.
- Десяева Н.Д., Лебедева Т.А., Ассуцрова Л.В.* Культура речи педагога: Учеб. пособие. М., 2003.
- Днепров С.А.* Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей. Екатеринбург, 1998.
- Елисеев А.П., Лазукин А.Д.* Формирование авторитета преподавателя военного училища. Новогорск, 1988.
- Елканов С.Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М., 1989.
- Есарева З.Ф.* Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Л., 1974.
- Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. М., 1987.

- Канаев Б.И.* Система внутришкольного управления. М., 1997.
- Канн-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
- Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990.
- Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе. М.: Знание, 1981.
- Климова Э.Т.* Международный опыт повышения квалификации преподавательского состава. М.: Просвещение, 1991.
- Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.
- Кузьмина Н.В.* Способность, одаренность, талант учителя. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985.
- Лазукин А.Д.* Вопросы теории и практики профессионально-педагогической подготовки преподавателей: Монография. Новогорск, 2001.
- Левина М.М.* Технологии профессионально-педагогического образования. М., 2004.
- Левитан К.М.* Педагогическая деонтология. Екатеринбург, 1999.
- Маркова А.К.* Психология труда учителя. М., 1993.
- Мижеригов В.А., Ермоленко М.Н.* Введение в педагогическую профессию. М., 1999.
- Мудрик А.В.* Учитель: мастерство и вдохновение. М., 1986.
- Основы педагогического мастерства* / Под ред. И. Зязюна. М., 1989.
- Паначин Р.Г.* Педагогическое образование в России: Историко-педагогические очерки. М., 1979.
- Педагогика: педагогические теории, системы, технологии* / Под ред. С.А. Смирнова: Учебник. М., 2000.
- Повышение эффективности психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов* / Под ред А.В. Петровского и Л.С. Сержана. М.: Изд-во МГУ, 1988.
- Психология и педагогика высшей военной школы* / Под ред. А.В. Барбанщикова. М., 1989. Раздел XVI.
- Раченко И.П.* НОТ учителя. М.: Просвещение, 1989.
- Решетников П.Е.* Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера. М., 2000.
- Рогов Е.И.* Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д, 1996.
- Сенько Ю.П.* Гуманитарные основы педагогического образования / Под ред. А.В. Сластенина. М., 2000.
- Сибирская М.П.* Педагогические технологии в повышении квалификации инженерно-педагогических работников. СПб., 1997.
- Ситник А.П., Савенкова И.Э., Крупина И.В., Крупин И.К.* Антрагогические аспекты повышения квалификации педагогических кадров. М.: АПК и ПРО РФ, 2000.

Сластенин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. М., 1991.

Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. М., 1993.

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: В 2 ч. Ч. 1 / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2002.

Столяренко А.М. Преподаватель учебного заведения МВД и его педагогическая культура. М., 1996.

Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Киев, 1984.

Трубочкин В.П., Битянова Н.Р. Культура педагогического общения и самосовершенствования преподавателя. М., 1995.

Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. М., 1986.

Чернокозов В.Н., Чернокозова И.И. Этика учителя. Киев, 1989.

Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога. М., 1985.

Сейте разумное, доброе, вечное.
Сейте! Спасибо вам скажет сердечное
Русский народ...

Н.А. Некрасов

